

12 / 2022

RAPPORT

Evaluering av lektorutdanningene: Analyse av frafall og fullføring

Hva, hvem, hvor og hvorfor?

2022



NOKUT – Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen – er et faglig uavhengig forvaltningsorgan under Kunnskapsdepartementet.



NOKUTs samfunnsoppdrag, oppgaver og faglige uavhengighet er definert i universitets- og høyskoleloven og er nærmere spesifisert i forskrifter. I tillegg utfører NOKUT tilsyns- og forvaltningsoppgaver etter delegasjon fra departementet.



Formålet med NOKUTs virksomhet er å sikre og fremme kvalitet i utdanning ved

- å føre tilsyn med, informere om og bidra til å utvikle kvaliteten i norsk høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning
- å godkjenne og informere om utenlandsk utdanning og informere om mulighetene for godkjenning av utenlandsk utdanning og kompetanse i Norge



NOKUTs arbeid skal bidra til at samfunnet kan ha tillit til kvaliteten i norsk høyere utdanning, høyere yrkesfaglig utdanning og godkjent høyere utenlandsk utdanning.



NOKUT bruker årlig rundt 900 sakkyndige i akkrediteringer, tilsyn, evalueringer, godkjenning av utenlandsk utdanning og prosjekter.

Du kan lese mer om arbeidet vårt på nokut.no.



NOKUT er sertifisert som miljøfyrtårn

Tittel	Evaluering av lektorutdanningene: Analyse av frafall og fullføring
Forfatter(e)	Pål Bakken
Dato	09.05.2022
Rapportnummer	12-2022
ISSN-nr	1892-1604

© NOKUT Ved bruk av materiale fra denne publikasjonen skal NOKUT oppgis som kilde.

Forord

Denne rapporten er en del av kunnskapsgrunnlaget i NOKUTs evaluering av lektorutdanning for trinn 8–13 (2020–2022).

NOKUT evaluerer spesifikke aspekter av lektorutdanningene gjennom fem utvalgte evalueringstema som rommer sentrale utfordringer:

- Nasjonal styring og institusjonell autonomi
- Ledelse, organisasjon og samarbeid i lektorutdanningene
- Helhet og sammenheng i lektorutdanningene
- Lektorstudentenes profesjonelle identiteter og tilhørighet
- Nye lektorers kompetanse og videre utvikling

Gjennom denne tilnærmingen ønsker vi å frembringe mer kunnskap om viktige elementer i lektorutdanningene og dermed støtte arbeidet for videre kvalitetsutvikling.

De viktigste bidragene til evalueringens datagrunnlag er institusjonenes selvevalueringer, den sakkyndige komitéens institusjonsbesøk, registerdata og spørreundersøkelser blant nåværende og tidligere lektorstudenter, rektorer og andre ledere i ungdomsskoler og videregående skoler og undervisere på universiteter/høgskoler.

Underveis i evalueringen deler NOKUT funn fra spørreundersøkelsene gjennom deskriptive rapporter og tematiske analyserapporter. Evalueringens sluttrapport publiseres i 2022.

Denne rapporten bruker primært data fra spørreundersøkelsene blant nåværende og tidligere lektorstudenter for å beskrive og analysere frafall og fullføring.

Innhold

1 Innledende kapitler	7
2 Datagrunnlaget.....	11
3 Lektorutdanning i tall: Opptak og fullføring	12
4 Omfanget av fullføring og frafall.....	22
5 Når skjer frafallet?	28
6 Hvor og til hva går de som slutter?	36
7 Innpassing	39
8 Hvem frafaller, forsinkes og fullfører?	42
9 Om å starte på studiet	49
10 Eget engasjement	58
11 Årsaker til frafall.....	61
12 Institusjonenes tiltak mot frafall.....	72
13 Oppsummering.....	76
Vedlegg	77
Referanseliste	80

Sammendrag

Lektorutdanning for trinn 8–13 gis ved elleve høyskoler og universiteter, og det er nå nesten 5300 studenter på disse utdanningene. Denne rapporten baserer seg på registerdata og data fra spørreundersøkelser blant tidligere og nåværende lektorstudenter.

Økende opptak og søkning over tid, men stagnasjon de siste årene

Opptaket av nye studenter har økt betraktelig, fra en beskjeden start på nesten 400 i 2003 til nesten 1400 i toppåret 2019, for deretter å synke litt. NTNU og UiO har klart størst opptak av nye lektorstudenter. Selv om opptakstallene har økt, er de fortsatt mye lavere enn på praktisk-pedagogisk utdanning og grunnskolelærerutdanning. Innføring av nye og strengere opptaksregler i (blant andre) lektorutdanningen i 2016 påvirket opptaket i liten grad, noe som i stor grad kan tilskrives det høye karakternivået blant søkerne til lektorutdanningen. Det har vært en nedgang i antall kvalifiserte søkere de siste årene. Videre er det en synkende andel av de som tilbys studieplass, som faktisk møter frem.

Høyt karakternivå fra videregående opplæring

De fleste lektorstudentene har gode karakterer fra videregående opplæring. De som starter på lektorutdanningene har i gjennomsnitt 47 karakterpoeng fra videregående, det har vært en svak økning siden 2008. Sammenlignet med andre store profesjonsutdanninger ligger lektorutdanningene omtrent midt på treet.

Frafallet synker, fullføringen øker

Lektorutdanningen har høyere frafallstall enn mange andre lange profesjonsutdanninger. Hovedtrenden for lektorutdanningen er at frafallet går ned over tid. Frafallet på normert tid lå på rundt 35 prosent for opptakskullene 2008–2010, men er noe over 25 prosent for de tre siste kullene som har gått på studiet i minst fem år (opptakskullene 2014–2016). Om vi inkluderer frafall som skjer i året etter de fem normerte årene, er nivået noe høyere, frafallet er da litt over 30 prosent for de siste kullene.

Samtidig har, logisk nok, fullføringen økt over tid. Fullføring på normert tid pluss ett år er 47 prosent for siste opptakskull (2014) vi har data om dette på. Hvis vi i tillegg inkluderer de som fullførte en annen lektorutdanning enn den de ble tatt opp ved, og øker tidshorizonten til sju år, er fullføringsgraden 55 prosent.

Seks prosent av opptakskullene studerer fortsatt på en eller annen lektorutdanning etter sju år, så omfanget av (kraftig) forsinkelse er ikke veldig stor.

Mesteparten av frafallet skjer før 3. studieår

Omtrent 55 prosent av de som slutter på lektorutdanningen, slutter før 2. studieår. Før 3. studieår har 80 prosent av frafallet skjedd. Bare rundt 2 prosent av frafallet skjer i 5. og siste studieår. Det er imidlertid en del etterslep i registreringen av frafall; vesentlig mer av frafallet skjer i løpet av de to første årene enn det registerdataene viser.

Det tidlige frafallet, før 2. studieår, har sunket jevnt de siste årene. For opptakskullene 2008–2015 sluttet i gjennomsnitt 18 prosent av de fremmøtte før 2. studieår, mens

tilsvarende tall for opptakskullene 2016–2020 er 11 prosent. I den grad disse tallene sier noe om framtidig frafall, altså frafall senere i studieløpet, vil frafallet fortsette å synke.

De fleste som slutter fortsetter i høyere utdanning

Nesten 80 prosent av de som sluttet på lektorutdanningen, forlot utdanningen til fordel for annen høyere utdanning. Av de resterende som sluttet, begynte de aller fleste å jobbe.

Av de som begynte å studere noe annet (enn lektorutdanning), begynte noe over halvparten på en bachelor- eller mastergradsutdanning i realfag, samfunnsvitenskap eller humaniora. Disse har trolig i stor grad gått over til videre studier i disiplinene sine. Videre startet 21 prosent på andre profesjonsstudier, mens bare 11 prosent begynte på andre pedagogisk utdanninger (inkludert andre typer lærerutdanninger).

Hvilke sluttårsaker oppgir de som slutter?

Svært få opplevde det å slutte på lektorutdanningen som negativt. Samtidig mener flertallet at det var «noe ved lektorutdanningen som bidro til at du sluttet/byttet».

De mest betydningsfulle sluttårsakene er «Jeg foretrakk en annen utdanning» og «Jeg mistet motivasjonen/interessen for studiet» som begge kan sies å handle om forhold både utenfor og ved utdanningen. Deretter følger to påstander om utdanningen: «Den praktiske organiseringen av studiet var for dårlig» og «Jeg følte svak tilhørighet til lektorutdanningen». I tillegg tiller en god del «Jeg fant ut underveis at jeg ikke ville bli lærer» stor betydning, denne påstanden handler om det fremtidige yrket.

Kjennetegn ved de som slutter og de som ikke slutter

Registerdata viser at det er mer sannsynlig at menn slutter enn kvinner, og at jo lavere gjennomsnittskaraktar man har fra videregående opplæring, jo mer sannsynlig er frafall.

Når vi ser på spørreundersøkelsene, finner vi en del interessante *likheter* mellom gruppene, som at det store flertallet av både (aktive) studenter og frafalte så for seg å jobbe som lektor, og at det store flertallet ikke egentlig ønsket å gå på en annen type utdanning. Videre oppga begge gruppene de samme årsakene for å starte på lektorutdanningen.

Det er også en del *forskjeller* mellom de frafalte, de aktive og de som fullførte en lektorutdanning. Studentene, i større grad enn de frafalte, oppga at studiefagene var vanskelige, rent faglig. For mange av de som sluttet, var det neppe negative opplevelser med studiefagene som gjorde at de sluttet, kanskje snarere tvert om, all den tid vi vet at mange går over til disiplinstudier.

Regresjonsanalyser av flere typer data «nuller ut» sammenhengen mellom frafall og bakgrunnsvariablene, som kjønn og karakterer. Vi finner for eksempel at de som synes studiefagene var vanskelige, er mindre tilbøyelige til å frafalle, og at de som oppga som startårsak at de vil jobbe med ungdom, er mindre tilbøyelige til å frafalle.

Andre forhold som ble undersøkt, hadde ingen sammenheng med sannsynligheten for å slutte. Det gjelder blant annet spørsmål om faglig og sosialt fellesskap med andre lektorstudenter.

1 Innledende kapitler

1.1 Om denne rapporten

NOKUT gjennomfører en [evaluering av de femårige lektorutdanningene for trinn 8–13](#) i perioden 2020–2022. I den forbindelse gjennomførte NOKUT i 2021 spørreundersøkelser blant annet rettet mot frafalte lektorstudenter, aktive lektorstudenter og nyutdannede lektorer. Resultatene ble formidlet i tre deskriptive rapporter.¹

Denne rapporten skiller seg fra de deskriptive rapportene ved at den analyserer data på tvers av undersøkelsene, ved at den inkluderer registerdata, ved at den inkluderer informasjon fra institusjonenes selvevalueringer og ved at den bruker andre metodiske grep. Rapporten dykker dermed dypere ned i temaene frafall, forsinkelse og fullføring.

NOKUTs datagrunnlag i denne evalueringen er – så vidt vi kjenner til – det desidert største som er brukt i analyser av frafall og fullføring i lektorutdanningen. Vi har registerdata på nesten 8000 og spørreskjemadata på over 3000 (tidligere) lektorstudenter. I tillegg er det noen år siden forrige lignende analyse, som ble gjennomført på bare én institusjon. I NOKUTs prosjekt er det også en verdifull metodetriangulering, i og med at vi har spørreundersøkelser rettet mot både frafalte, aktive og fullførte lektorstudenter og at vi bruker registerdata i tillegg til surveydata. Videre gir denne rapporten både et komparativt perspektiv og tidsserier. Alt dette innebærer at denne rapporten bør kunne gi oppdatert og forbedret innsikt.

Rapporten tar sikte på å dekke et bredt sett med aspekter ved frafall, forsinkelser og fullføring, men kan ikke undersøke alle like nøye, blant annet av hensyn til datagrunnlaget. Et eksempel på dette er at vi ikke undersøker årsaker til forsinkelse.

For å sette frafall og fullføring inn i en bredere kontekst, og for å bli litt mer kjent med lektorutdanningene, beskriver vi dem først i tall: Vi presenterer data på blant annet søkning, opptak og fullføring.

Omfanget av frafall, forsinkelser og fullføring beskrives, og der har vi svært gode data. Det samme gjelder informasjon om *når* i studieløpet frafallet skjer. Vi kan også si en del om *hvor* de som slutter på lektorutdanningen går, og hva de gjør etterpå. Vi tar også for oss *kjennetegn* ved de som frafaller, forsinkes og fullfører, samt *årsaker* til frafall og fullføring.

Til slutt gjør vi en gjennomgang av noen av de utfordringene institusjonene har identifisert rundt frafall og forsinkelse, og de tiltakene de har iverksatt for å redusere omfanget.

1.2 Hva mener vi med frafall og fullføring?

I denne rapporten bruker vi begrepet «*fracfall*» med lektorutdanningen som utgangspunkt; det er frafall fra lektorutdanningen – ikke fra høyere utdanning generelt – vi beskriver og analyserer. Dermed inkluderer vår bruk av begrepet både de som bytter studium, dvs. de som fortsetter i høyere utdanning (ofte omtalt som «*omvalg*»), og de som slutter helt i høyere utdanning (gjærne omtalt som «*sektorfracfall*» eller «*systemavgang*»). På samme

¹ <https://www.nokut.no/prosjekter-i-nokut/evaluering-av-lektorutdanningene/>

måte inkluderer vår bruk av begrepene «aktive (studenter)» og «fullført» de som fortsatt går på eller har fullført lektorutdanningen – og dermed ikke høyere utdanning generelt.

Dette er naturlig, da lektorutdanningen er vårt fokus; frafall fra høyere utdanning generelt er mindre relevant i denne rapporten.

For de som jobber med og er opptatte av lektorutdanningene, er det naturlig at fokuset er på frafall og fullføring i lektorutdanningen. Vi ser altså ikke på frafall fra institusjonsperspektivet, der man kanskje er mest opptatt av frafall på institusjonen og ikke på enkelte utdanninger.

Verdt å poengtere er at frafall ofte fremstilles som noe negativt i utdanningsdebatten, mens den enkelte student i mange tilfeller ikke anser det å slutte som noe negativt.

Som vi beskriver i kapittel 2, er det informasjon i spørreundersøkelsenes datagrunnlag som er utgangspunkt for hvem vi anser som frafalt, aktiv og fullført (i tillegg inneholdt spørreskjemaene spørsmål som kunne bekrefte eller avkrefte denne informasjonen). Dette datagrunnlaget inneholder ikke de som takket ja til tilbud om plass på programmet, men som meldte fra til opptakskontoret om at de trakk seg fra programmet tidlig i semesteret. Dette kalles gjerne *primærfrafall*. Dette frafallet har vi altså ingen data på.

Datagrunnlaget vårt kan ikke si noe om de som har sluttet kommer tilbake til lektorutdanningen senere. Og blant de aktive er det selvsagt en del som vil fullføre og en del som vil slutte på et senere tidspunkt. Videre er det rimelig å anta at en del av dem som er i permisjon, kommer tilbake, mens andre ikke kommer tilbake, og reelt sett er frafalte. Sann sett er ikke informasjonen 100 prosent korrekt eller fullstendig, men likevel svært godt egnet til våre formål.

Fullføring av en utdanning er på en måte motsatsen til frafall. Etter å ha startet på en utdanning er det to utfall, enten fullføring eller frafall. I et 5-årig studieløp blir en del forsinket av ulike årsaker. Andelen av et opptakskull som fortsatt studerer synker over tid, etter som flere og flere enten frafaller eller fullfører. I denne rapporten ser vi primært på frafall og fullføring på normert tid og på normert tid pluss ett år, når vi bruker registerdata.

Vi tar altså utgangspunkt i hvor mange av et opptakskull, dvs. de nye som startet i første studieår, som fullfører (og frafaller). Dette innebærer at de som begynte i f.eks. andre studieår ikke inngår i statistikken. Slike «innpassede» studenter kan jo både frafalle og fullføre, men de er altså ikke med i oversiktene som viser andel som har frafalt og fullført.

Ved å ta utgangspunkt i opptakskull, og vise andel som frafalte og fullførte et visst antall år etterpå, måler vi heller ikke *gjennomstrømningshastigheten*, noe vi kunne gjort ved å se på de som fullførte et gitt år og deretter måle hvor lang tid disse hadde brukt (i gjennomsnitt).

1.3 Andre studier om årsaker til frafall

NIFU (Hovdhaugen 2019) har gjort en oppsummering av norske studier om årsaker til frafall i høyere utdanning. Hun viser til at norske studier primært har fokusert på forklaringer på frafall på individnivå, særlig relatert til kjønn, sosial bakgrunn og karakterer fra videregående. Mens studier basert på surveydata ofte bruker data om studenters motivasjon, mål etc. Og få studier ser på frafall i lys av egenskaper ved utdanningssystemet.

Hovdhaugen finner at det kan være ulike frafallsårsaker etter som studenten skifter studium eller slutter helt i høyere utdanning. Hun skriver eksempelvis at omvalg (dvs. å bytte studium) i liten grad henger sammen med bakgrunnsfaktorer (som alder, karakterer fra videregående opplæring, foreldres bakgrunn etc.), men at disse faktorene i større grad henger sammen med å slutte helt i høyere utdanning. Hun viser blant annet til Nedregård og Abrahamsen (2018), som undersøkte årsaker til frafall på profesjonsutdanninger på OsloMet. De fant blant annet at følgende faktorer henger sammen med frafall: karakterer fra videregående, kjønn, faglig interesse og interesse for yrket de utdanner seg til. De fant også at alder og sosial bakgrunn *ikke* henger sammen med frafall. Fauskanger og Hanssen (2011) intervjuet studenter som hadde sluttet på grunnskolelærerutdanningen og fant at sluttårsaker kunne deles inn i personlige forhold (sykdom, familie), forhold ved studiet (undervisning, faglig nivå) og forhold ved yrket (vil ikke bli lærer).

Tidligere funn er altså ikke entydige, noe som ikke er overraskende med tanke på at det er forskjeller blant annet i hva slags frafall og hvilke utdanninger som er undersøkt.

Forskningen Hovdhaugen viser til har ikke tatt for seg lektorutdanningen spesifikt og er dermed ikke nødvendigvis overførbar til lektorutdanningen. Eksempelvis er det i lektorutdanningen bare et lite mindretall av de som slutter som går helt ut av høyere utdanning, slik at forskning på frafall ut av høyere utdanning er mindre relevant. Dermed er ikke nødvendigvis funnene fra tidligere forskning veldig relevante for lektorutdanningen.

Som NTNUs frafallsrapport (Slettebak og Theisen 2016) viser, kan frafallsårsaker som er viktige i noen utdanningstyper være mindre viktige i lektorutdanning. For eksempel finner de ingen sammenheng mellom karakterer fra videregående og frafall. De finner at jo eldre man er, jo mer tilbøyelig er man til å slutte. Videre at de som hadde lektorutdanningen som sin førsteprioritet da de søkte, har lavere sannsynlighet for å slutte. Andre viktige årsaker er ensomhet, at man mister interessen for studiet og at man finner ut man ikke ønsker å bli lærer.

UiB undersøkte også årsaker til frafall fra lektorutdanningen (Mjåland 2011). Blant funnene er at prioritet ved søkning har betydning. Videre at organiseringen av lektorstudiet, oppfølging og veiledning og (egen) motivasjon var viktige.

1.4 Hvorfor analyserer vi frafall og fullføring?

Det at studenter gjennomfører utdanningen sin, gjerne på normert tid, har positive sider for studentene selv, for utdanningsinstitusjonene og for arbeidslivet. Og frafall kan ha negative sider for de samme gruppene.

Det er mye debatt om skolen i Norge, og en del av denne debatten omhandler lærermangel og mangel på kvalifiserte lærere. I den grad det er en fare for økende/framtidig lærermangel, vil det for norsk skole være en fordel om det utdannes flest mulig lærere, og i den sammenhengen er frafall fra lektorutdanningen relevant.

Det er vårt inntrykk at flere av fagmiljøene og institusjonene som tilbyr lektorutdanning, er opptatt av frafall, forsinkelse og fullføring. De setter i verk tiltak for å redusere uønsket frafall og forsinkelser og gjør analyser av omfanget og årsakene. For den enkelte lektorutdanning som opplever uønsket høyt frafall, kan det medføre dårligere læringsmiljø

for de studentene som blir igjen. Og for hver student som slutter helt på institusjonen, får institusjonen redusert finansiering i form av den resultatbaserte komponenten i finansieringsordningen (studiepoengproduksjon og kandidatproduksjon).

For noen av studentene som slutter på en utdanning, kan det oppleves som et nederlag, selv om mange av de som slutter ikke ser slik på det. Det kan tenkes at en del av de som slutter, opplever det som negativt å ha brukt tid på en utdanning de ikke fullfører. Et bytte til et annet studieprogram er gjerne positivt for den enkelte, men ett eller flere år ekstra i høyere utdanning har uansett en kostnad i form av tid, studielån og redusert arbeidsinntekt.

I *kartleggingen* av lektorutdanningen i 2019, opplevde NOKUT at institusjonene var engasjerte i disse temaene, og at det var et ønske om å redusere frafallet og øke fullføringen. I forbindelse med *evalueringen* av lektorutdanningen opplevde NOKUT også at institusjonene var opptatte av frafall, både i selvevalueringene deres og i noe grad i intervjuene med lektorutdanningenes ansatte. Dette til tross for at frafall og fullføring ikke var blant evalueringens hovedtema.

Det er flere år siden det har vært publisert rapporter eller statistikk med rik informasjon om omfang av eller årsaker til frafall, forsinkelse og fullføring i lektorutdanningen. Denne rapporten tar opp hansken og presenterer ny innsikt i disse temaene.

1.5 Korrelasjoner og (signifikante) institusjonsforskjeller

Vi omtaler i noen få tilfeller sammenhengen mellom påstander og måler denne sammenhengen ved hjelp av korrelasjonsmålet «Pearson's r». Vi har testet korrelasjonene og funnet at de er signifikante. Vi omtaler ikke signifikans i forbindelse med korrelasjoner senere; korrelasjonene vi nevner vil nærmest utelukkende være statistisk signifikante.

Vi fremhever i noen tilfeller forskjeller mellom ulike gruppers svar på spørsmål fra spørreundersøkelsene. Det dreier seg om forskjeller mellom institusjoner, fagretninger eller andre grupper. Forskjellene er normalt minst 20 prosentpoeng for at vi omtaler dem, og forskjellene er nesten utelukkende statistisk signifikante. (Det er brukt t-tester, med et signifikansnivå på 0,05.) Verdt å merke er at en svært liten forskjell kan være signifikant om det er mange respondenter, mens en stor forskjell ikke trenger å være signifikant ved få respondenter.

1.6 Forkortelser

Vi bruker følgende forkortelser i rapporten:

Tabell 1-1: Forkortelser

Forkortelse	Fullt navn
DBH	Database for statistikk om høyere utdanning
Unit	Unit – Direktoratet for IKT og fellestjenester i høyere utdanning og forskning
FS	Felles studentsystem
HINN	Høgskolen i Innlandet
MF	MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn

Nord	Nord universitet
NMBU	Norges miljø- og biovitenskapelige universitet
NTNU	Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
UiA	Universitetet i Agder
UiB	Universitetet i Bergen
UiO	Universitetet i Oslo
UiS	Universitetet i Stavanger
USN	Universitetet i Sørøst-Norge
UiT	Universitetet i Tromsø - Norges arktiske universitet

2 Datagrunnlaget

2.1 Spørreundersøkelsene

Spørreundersøkelsene blant frafalte lektorstudenter, aktive lektorstudenter og lektorkandidater ble gjennomført i februar 2021. Dette er en del av informasjonsgrunnlaget som brukes i evalueringen av lektorutdanningene.

NOKUT fikk data om hver enkelt student fra institusjonenes studieadministrative systemer («FS») fra Unit². Dette var nødvendig for å kunne gjennomføre spørreundersøkelsene. I dette datagrunnlaget, som altså er populasjonen for spørreundersøkelsene, inngikk alle som hadde startet på en lektorutdanning i perioden 2013–2019, nesten 8000 personer.

I disse dataene ligger det informasjon om studentstatus, karakterpoeng, prioritetsnummer, kjønn, alder etc. Basis for Units uttrekk er variabelen start-termin. Når vi ser isolert på datagrunnlaget, altså uten å bruke svardataene, kan vi analysere data på de nesten 8000 personene som inngår i datagrunnlaget. Mer om dette finnes i kapittel 8.

Vi delte populasjonen i tre basert på informasjon i datagrunnlaget:

- Fullførte: De som har fullført en lektorutdanning, ca. 1300 personer.
- Aktive: De som fortsatt går på en lektorutdanning, ca. 4000 personer.
- Frafalte: De som har sluttet uten å ha fullført en lektorutdanning, ca. 2500 personer.³

Disse tre gruppene ble kontaktet i separate undersøkelser. Respondentene i de ulike undersøkelsene ble stilt en lang rekke spørsmål om blant annet årsaker til at de startet på lektorutdanningen, egen motivasjon og tilhørighet, faglig integrasjon og praksis. I mange tilfeller var spørsmålene like, eller tilnærmet like, i de ulike undersøkelsene, noe som gjør at vi kan sammenstille resultatene fra dem.

I undersøkelsen blant de fullførte (kandidatene) svarte 574 personer (44 prosent av populasjonen). Tilsvarende tall for de aktive er 1783 og 45, og for de frafalte 783 og 32.

² Nå er Unit en del av Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør.

³ Dette inkluderer de som har mistet studieretten. Dette inkluderer de som sluttet på lektorutdanningen og begynte å studere noe annet («omvalg») og de som gikk helt ut av høyere utdanning. Det inkluderer også de som sluttet på én lektorutdanning og begynte på en annen.

Respondentene måtte aktivt samtykke til at svardataene fra spørreskjemaet kan kobles til bakgrunnsdataene – om lag 80 prosent av respondentene gjorde det i de tre undersøkelsene. I de tilfellene vi kobler data fra spørreskjemaene med bakgrunnsdata, gjelder det altså ikke for alle respondentene.

Spørreskjemaene hentet inspirasjon og gjenbrakte til dels spørsmål fra blant annet NTNUs frafallsrapport (Slettebak og Theisen 2016), UiBs frafallsrapport (Mjåland 2011), Pedagogstudentenes motivasjonsundersøkelse blant lærerstudenter (2019)⁴ og NOKUTs Studiebarometeret. Vi fant også inspirasjon i Løhre m.fl. (2016), «FIT-Choice Project: Factors Influencing Teaching Choice»⁵, Watt m.fl. (2012) og Bruinsma og Jansen (2010), Aurlien m.fl. (2019), Fauskanger og Hanssen (2011), Hatlevik og Lejonberg (2019) og NIFUs oppsummering av norsk forskning på frafall (Hovdhaugen 2019).

Få av disse rapportene tar for seg frafall og studiekvalitet i *lektorutdanningen*, og som NTNUs rapport viser, kan frafallsårsaker som er viktige i noen utdanningstyper være mindre viktige i lektorutdanning. Derfor er de i mindre grad overførbare for våre formål.

For mer informasjon om spørreundersøkelsene, viser vi til rapportene som ble utarbeidet for hver av dem.⁶

2.2 Database for statistikk om høyere utdanning (DBH)⁷

NOKUT bruker mye fra DBH i denne rapporten. En del er åpent tilgjengelig på DBHs nettsider; søkning, opptak, studenter, kandidater og omfang av frafall og fullføring. Merk at DBH benytter avrunding til nærmeste 5 av personvern hensyn, alle tall som teller individer slutter dermed med sifrene 0 eller 5.

I tillegg fikk vi data fra DBH i en spesialtilpasset fil som ga mer detaljert informasjon om omfanget av frafall og fullføring, og om *når* frafallet skjer. Her kunne vi også fordele data på institusjons- og fagretningsnivå.

3 Lektorutdanning i tall: Opptak og fullføring

Vi redegjør her for lektorutdanningenes vekst og størrelse, målt ved søknadstall, opptakstall, lektorutdanningens relative størrelse og kandidattall.

Vi ser først på søkningen, målt ved antall søknader og andelen av de som tilbys studieplass som faktisk møter til studiestart. Etter det presenterer vi opptakspoeng blant de nye lektorstudentene, antall som tas opp hvert år, antall studenter og til slutt antall kandidater.

3.1 Søkningen til lektorutdanningen

Vi viser først nasjonale tall for antall kvalifiserte søkere totalt (dvs. alle kvalifiserte, uansett søknadsprioritet) og antall kvalifiserte førsteprioritetssøkere over tid.

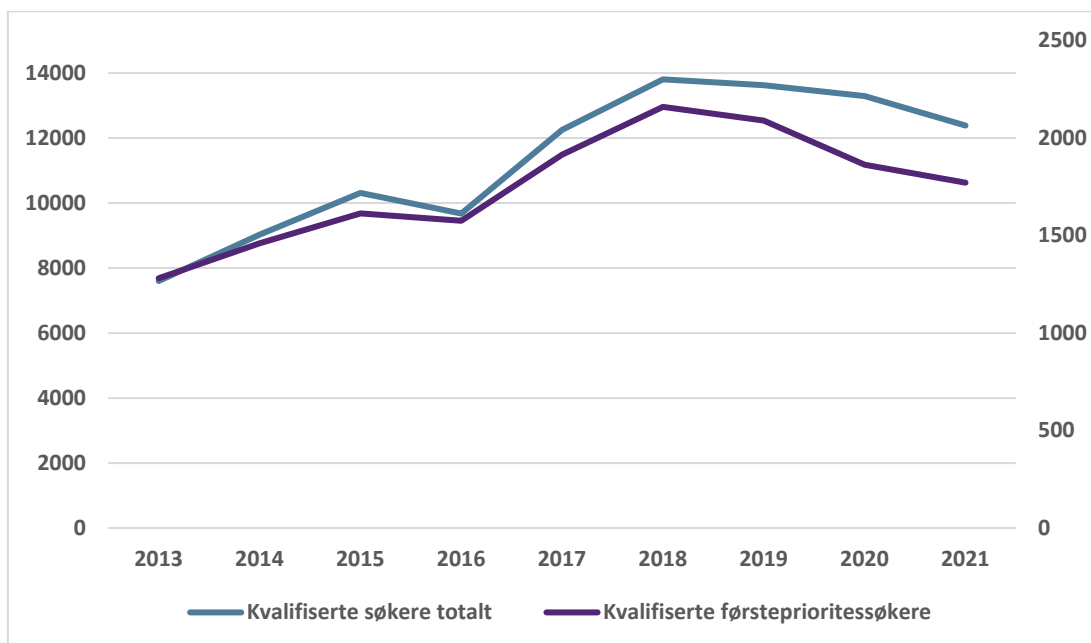
⁴ <https://pedagogstudentene.no/studenthverdagen/hvorfor-bor-du-soke-larerutdanning/>

⁵ <http://www.fitchoice.org/>

⁶ <https://www.nokut.no/prosjekter-i-nokut/evaluering-av-lektorutdanningene/#sporreundersokelser>

⁷ DBH er en del av Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse.

Figur 3-1: Kvalifiserte søkere totalt (venstre akse) og kvalifiserte førsteprioritetssøkere (høyre akse). Lektorutdanningen totalt, 2013–2021. Kilde: DBH



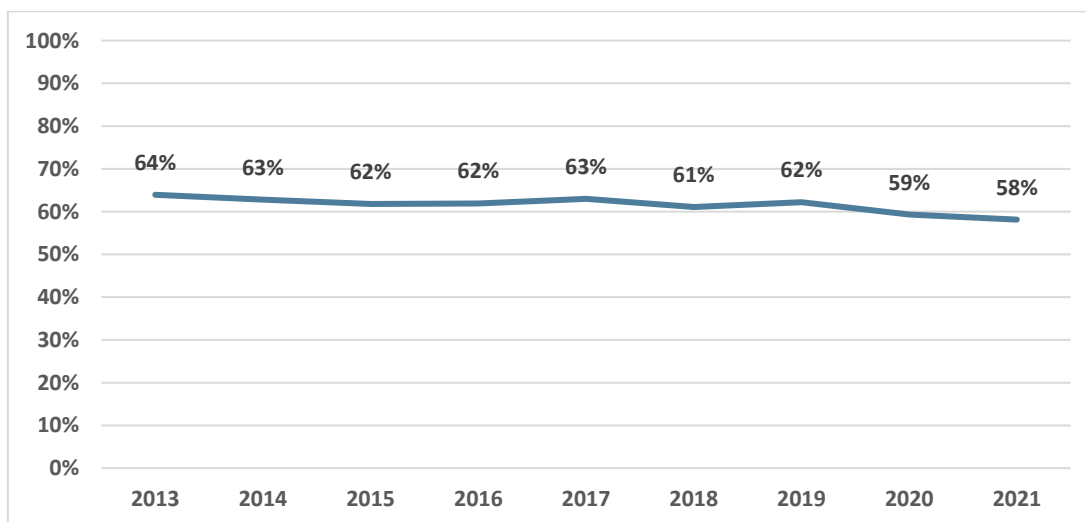
Det er langt flere kvalifiserte søkere totalt til lektorutdanningen enn kvalifiserte søkere med lektorutdanningen (den de søker på) som *førsteprioritet*. Derfor vises disse dataseriene med hver sin akse; den loddrette venstreaksen gjelder for kvalifiserte søkere totalt, mens den loddrette høyreaksen gjelder for kvalifiserte førsteprioritetssøkere.

Den lille nedgangen i 2016 skyldes trolig at det fra og med dette året ble innført nye opptaksregler i grunnskolelærer- og lektorutdanningene: Kravet til karakter i matematikk ble skjerpet og økte fra 3 til 4. Vi ser imidlertid at søkningen raskt tok seg opp igjen. Antall kvalifiserte søkere steg kraftig frem til 2018, deretter skjedde en liten utflating, så en nedgang. Dette gjelder begge indikatorene vi ser på.

Kurvene i Figur 3-1 følger hverandre ganske tett; utviklingen har altså vært ganske lik. Men nedgangen de siste årene er sterkere for kvalifiserte førsteprioritetssøkere enn for kvalifiserte søkere totalt.

Figur 3-2 viser andel av de som tilbys studieplass som faktisk møter til studiestart på lektorutdanningen totalt (dvs. nasjonale tall).

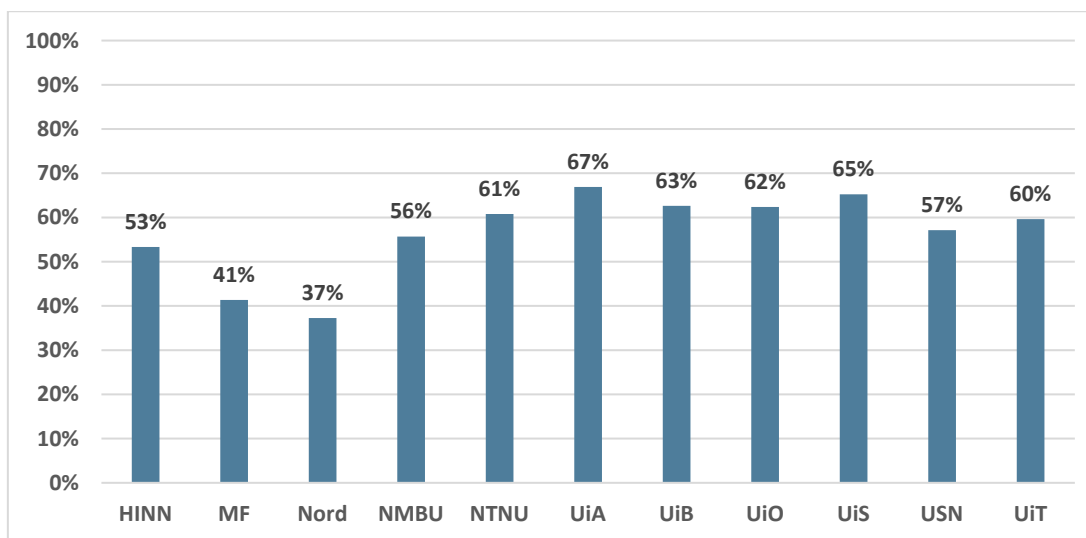
Figur 3-2: Andel av de som tilbys studieplass som møter til studiestart. Lektorutdanningen totalt, 2013–2021. Kilde: DBH



Det er en svakt synkende trend i oppmøtet blant de de som tilbys plass til lektorutdanningen, fra 64 prosent i 2013 til 58 prosent i 2021. Trenden kan til dels skyldes at flere søkere som ikke har lektorutdanning som førsteprioritet, nå tilbys studieplass.

Under bryter vi tilsvarende data ned på institusjonsnivå, for de tre siste årene.

Figur 3-3: Andel av de som tilbys studieplass på lektorutdanningen som møter til studiestart. Per institusjon, gjennomsnitt 2019–2021. Kilde: DBH



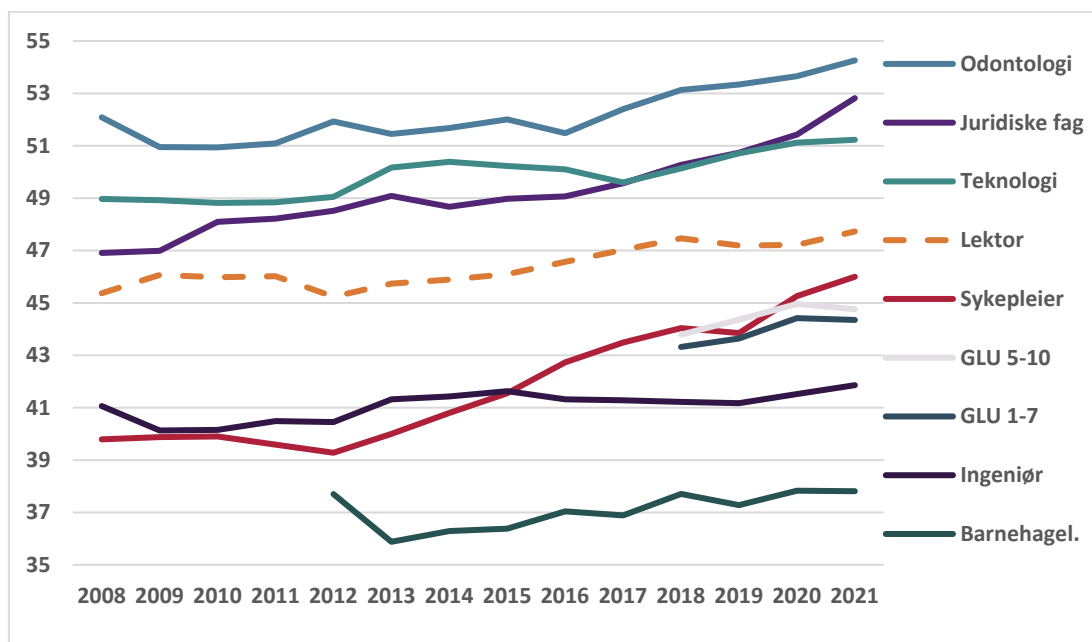
Det er en viss variasjon mellom institusjonene, fra 37 prosent på Nord til 67 prosent på UiA, mens de fleste ligger nært det nasjonale gjennomsnittet på 60 prosent for de tre siste årene. De fleste av de største institusjonene ligger på i overkant av 60 prosent.

3.2 Opptakspoeng til lektorutdanningen

Vi skal nå vise data på opptakspoengene blant de fremmøtte studentene.

I Figur 3-1 og Figur 3-4 viser vi gjennomsnittlig karakterpoeng blant de fremmøtte på en del profesjonsutdanninger. Vi har valgt å vise karakterpoeng i stedet for opptakspoeng totalt. Karakterpoeng er en god indikasjon på skoleflinkhet, da dette er karakterene man oppnår i videregående opplæring. Karakterpoeng beregnes ved å multiplisere gjennomsnittskarakteren med 10. Opptakspoeng totalt inkluderer alle ekstrapoengene søkerne kan få. Mer om dette nedenfor. Forskjellene mellom utdanningene er omtrent de samme uansett om vi viser karakterpoeng eller opptakspoeng og gir dermed liten tilleggsverdi i denne sammenhengen.⁸⁹

Figur 3-4: Karakterpoeng blant fremmøtte studenter. En del profesjonsutdanninger, 2008–2021. Kilde: DBH



Merk at skalaen starter på 35, som er minste mulige poengsum en søker kan ha for å komme inn på grunnskolelærer- og lektorutdanningene.

Lektorutdanningen er midt i figuren, med stiplet, oransje linje. Vi ser at de som starter på lektorutdanningene i gjennomsnitt har hatt om lag 47 i karakterpoeng i de siste årene, og at det har vært en økende, dog ganske svak, trend siden 2008.

Lektorutdanningen ligger en del høyere enn grunnskolelærerutdanningene (GLU 1–7 og GLU 5–10) og klart høyere enn barnehagelærer og ingeniør. Samtidig er karakterpoengene klart høyere i juridiske fag, odontologi og teknologi. Teknologi er dominert av

⁸ Differansen mellom opptaks- og karakterpoeng kan kalles ekstrapoeng. Ekstrapoengene varierer noe mellom utdanningene pga. høyere forekomst av realfagspoeng i teknologiske utdanninger.

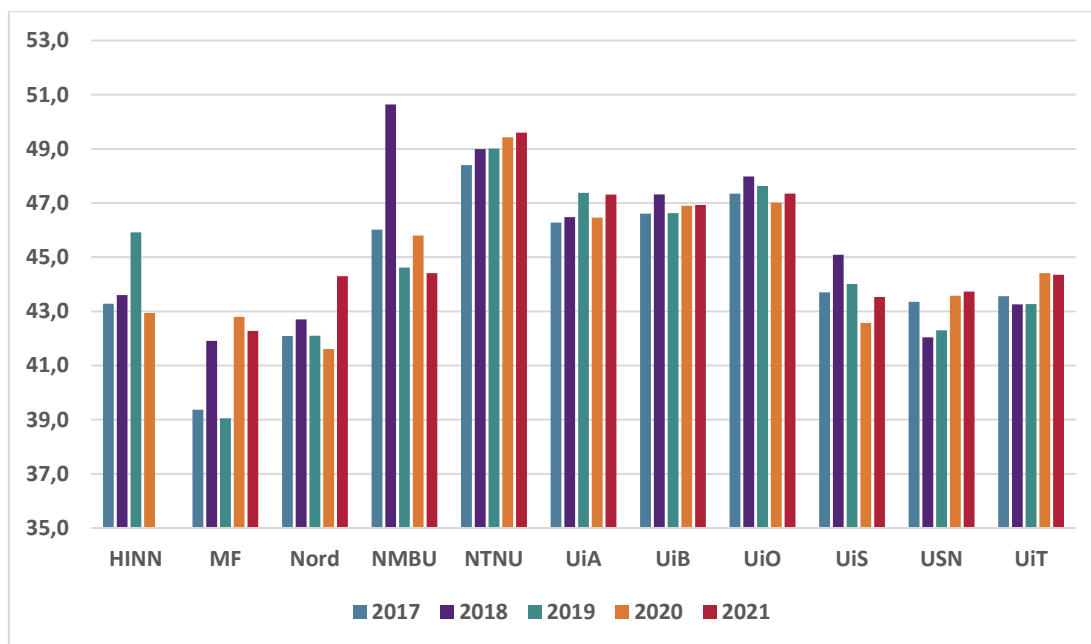
⁹ Ofte brukes poenggrensen for opptak, men vi viser ikke den. Dette fordi poenggrensen bare angir poengene til den lavest rangerte studenten, mens gjennomsnittet bruker data på alle studenter.

sivilingeniørutdanningen, som kan sies å være et profesjonsfag. Juridiske fag er dominert av masterstudier i rettsvitenskap (jus).

Figur 3-5 viser karakterpoeng blant fremmøtte lektorstudenter, fordelt på institusjon.

Figur 3-5: Karakterpoeng blant fremmøtte lektorstudenter. Per institusjon, 2017–2021.

Kilde: DBH



I gjennomsnitt varierer karakterpoengene en del fra institusjon til institusjon i perioden 2017–2021. Høyest karakterpoeng er det jevnt over på NTNU med 49,1 i gjennomsnitt over de fem årene, fulgt av UiO med 47,5 og deretter UiB og UiA. Lavest karakterpoeng er det på MF med 41,1 i gjennomsnitt, deretter Nord med 42,6. På de minste lektorinstitusjonene vil det være naturlig med en viss variasjon fra år til år, noe vi for eksempel ser på NMBU. På flere av institusjonene er det en økning over tid, det gjelder f.eks. USN og UiT.

Vi har også sett på differansen mellom opptakspoeng totalt og karakterpoeng for de tre siste årene. Differansen består av ekstrapoeng man kan oppnå; i DBH-statistikken delt opp i realfagspoeng, språkpoeng og andre poeng. I siste kategori ligger bl.a. alderspoeng og poeng for tidligere høyere utdanning.¹⁰

I gjennomsnitt for de tre siste årene er differansen 6,4 poeng for lektorutdanningen. Det er «andre poeng» som utgjør nesten all denne differansen. I lektorutdanningen er det trolig en del forekomst av poeng for tidligere høyere utdanning, som kan bidra til å forklare mye av differansen. Det er også et visst nivå på realfagspoeng, mens det er forsvinnende lite av språkpoeng. Det er naturligvis på program innen realfag det er flest realfagspoeng, men på en del andre program er det også et visst innslag.

Differansen varierer ikke mye fra institusjon til institusjon. Størst differanse mellom opptakspoeng og karakterpoeng er det på NMBU (8,6 poeng), minst på Nord (4,3 poeng).

¹⁰ Se <https://www.samordnaopptak.no/info/opptak/opptak-uhg/poengberegning/index.html>

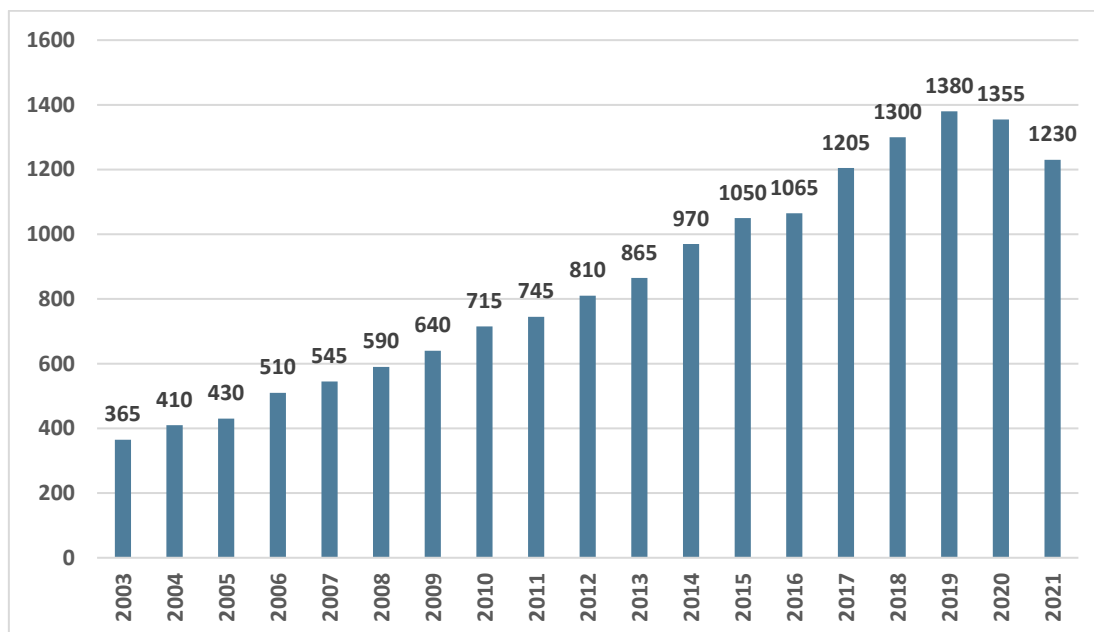
Utenom disse to ytterpunktene er forskjellen bare 2,1 mellom de andre institusjonene. Denne «differansen i differanse» mellom NMBU og Nord innebærer at de som begynte på lektorutdanningen på NMBU, har langt flere tilleggspoeng, og dermed opptakspoeng totalt, enn de som begynte på Nord. Men som vi ser av Figur 3-5, er det en ganske liten forskjell mellom disse to institusjonene i gjennomsnitt karakterpoeng (fra videregående skole). Mye av forklaringen til NMBUs differanse er at NMBU er den institusjonen som har flest realfagspoeng blant de fremmøtte. Dette er naturlig, da NMBU er den eneste institusjonen som bare tilbyr lektorutdanning innen realfag. For de minste institusjonene, med små opptakskull, kan enkeltpersoner slå spesielt sterkt ut i gjennomsnittstallene, også for disse tilleggspoengene.

På studieprogram-/studieretningsnivå er data ikke tilgjengelig i DBH for noen institusjoner, som f.eks. UiO og UiA. Det er dermed vanskelig å si noe presist om karakterpoengene fordelt på fagretning, men ut ifra dataene vi har, ser det ut som om forskjellene vi observerer, har klart større sammenheng med institusjon enn med studieprogram/fagretning.

3.3 Opptak til lektorutdanningen

Vi viser her antall opptatte studenter, dvs. hvor mange nye studenter lektorutdanningene har tatt imot de siste årene. Dette er nye studenter som har registrert seg og betalt semesteravgift gjeldende år.

Figur 3-6: Opptak av nye studenter. Lektorutdanningen, 2003–2021. Kilde: DBH



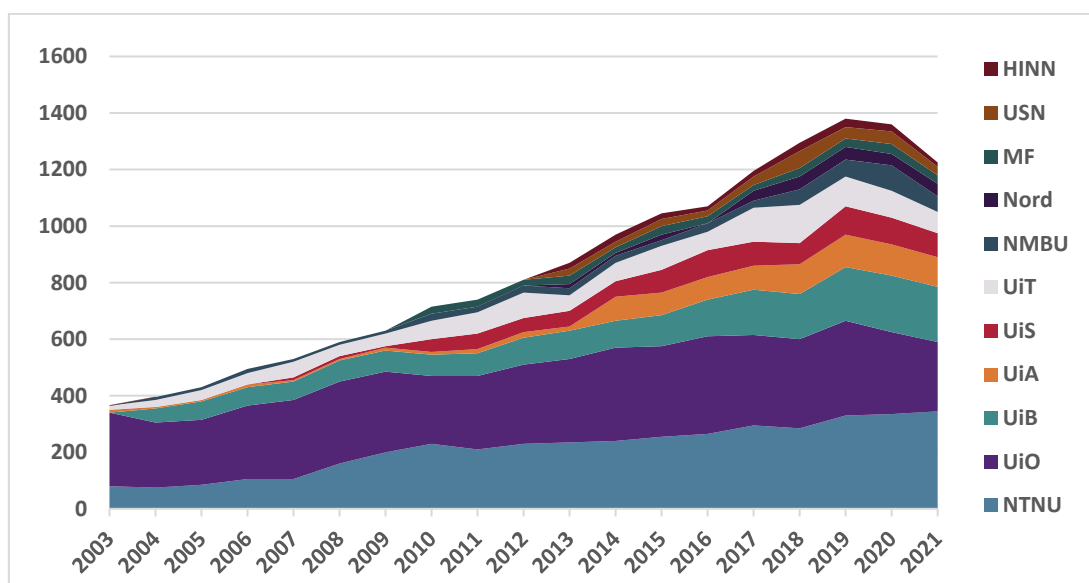
Antall nye lektorstudenter har økt vesentlig og relativt jevnt, fra nesten 400 i 2003 til 1380 i toppåret 2019. Deretter fulgte en liten nedgang, mer om den nedenfor. Så på tross av at nedgangen i søkningen startet noen år før (se Figur 3-1), var nivået på søkningen såpass stor at nedgangen i opptak av studenter ikke startet før i 2020 – gitt at dette er en sammenheng av betydning, vel å merke. Antall opptatte nye studenter i forhold til antall

kvalifiserte førsteprioritetssøkere har vært nesten 70 prosent i de fleste årene i perioden vi har data på; 2013–2021.

Verdt å merke seg er at nedgangen i opptakstallene kan skyldes bevisste valg fra institusjonenes side, ved at de tilbyr plass til færre, heller enn at den skyldes nedgangen i antall kvalifiserte søkere og/eller i fremmøteprosenten.

I Figur 3-7 viser vi fordelingen av studentopptaket til lektorutdanningen per institusjon. Tallene er absolutte, men diagrammet viser også relativ fordeling mellom institusjonene.

Figur 3-7: Opptak av nye studenter. Lektorutdanningen per institusjon, 2003–2021. Kilde: DBH



I 2003 var det opptak på fire institusjoner: NTNU, UiO, UiA og UiT. Det har vært opptak på elleve institusjoner siden 2013, da Nord, USN og HINN startet opp med lektorutdanning. De siste årene har NTNU og UiO vært de klart største lektorinstitusjonene, fulgt av UiB.

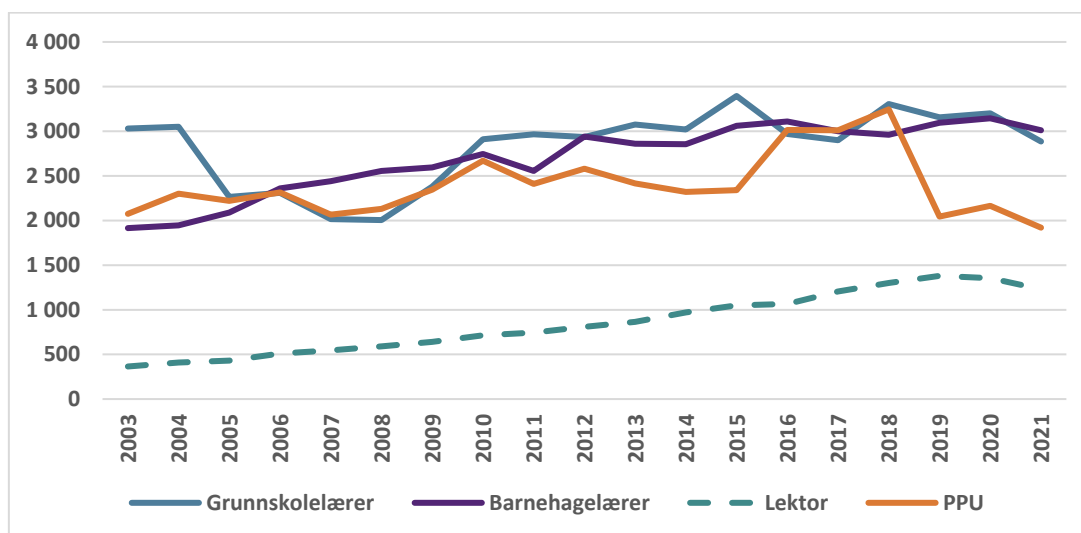
Flere institusjoner har hatt en klar nedgang i opptaket de siste årene. Mest markant er nedgangen på UiO, der opptaket lå på rundt 330 i perioden 2014–2019, men var nede i 245 i 2021, og på UiT som har gått fra mellom 105 og 135 i 2017–2019 til 75 i 2021. Ut ifra sin størrelse utgjør nedgangen på UiO 60 prosent av total nedgang fra 2019 til 2021, mens UiT utgjør 20 prosent av nedgangen. Det har vært nedgang i opptakstallet på de fleste institusjonene, bare NTNU og UiB har en økning siden 2019. Den relative nedgangen fra 2019 til 2021 var på nesten 30 prosent på både UiO og UiT.

Både UiO og UiT har hatt en klar nedgang i antall som har fått tilbud om opptak til lektorutdanningen siden 2019, og nedgangen følger i stor grad nedgangen i antall kvalifiserte søkere. Samtidig har det vært en liten økning, eller en stabilitet, i karakterpoeng og opptakspoeng blant søkerne og blant de fremmøtte (nye) lektorstudentene. Søkningen, målt ved antall førsteprioritetssøkere og sett i forhold til antall som får tilbud om opptak, er relativt god, men synkende. De høye karakterpoengene på de fremmøtte, spesielt på UiO, er en indikasjon på at mange av søkerne er faglig sterke, mens nedgangen i søkningen er en indikasjon på at det er litt færre av disse enn før.

3.4 Opptak til lektorutdanningen og andre lærerutdanninger

Studentpopulasjonen har lenge vokst relativt jevnt i Norge og er nå litt høyere enn 300 000. I 2021 ble det tatt opp 170 000 (nye) studenter. Opptaket har økt relativt jevnt fra nesten 110 000 i 2003. Figur 3-8 viser antall opptatte studenter for lektorutdanningene og de andre store andre lærerutdanningene.

Figur 3-8: Antall opptatte studenter. Noen lærerutdanninger, 2003–2021. Kilde: DBH



Lektorutdanningen angis av den grønne, stiplede linja og har hatt en økning fram til 2020, men er fortsatt den minste av disse lærerutdanningene.

Grunnskolelærerutdanningen har hatt ganske store variasjoner i opptaket. Dette skyldes primært innføringen av strengere karakterkrav i 2005 og i 2016, som i begge tilfeller medførte en umiddelbar nedgang, men der tallene tok seg opp igjen. De samme karakterkravene gjaldt også lektorutdanningen, men her er det ingen merkbar effekt på opptaket, noe som i stor grad kan tilskrives det høye karakternivået blant søkerne til lektorutdanningen. Videre ser vi en ganske sterk nedgang for grunnskolelærerutdanningen i 2021.

Barnehagelærerutdanningen har hatt en relativt jevn økning i opptaket over tid, dog med en utflating de siste årene.

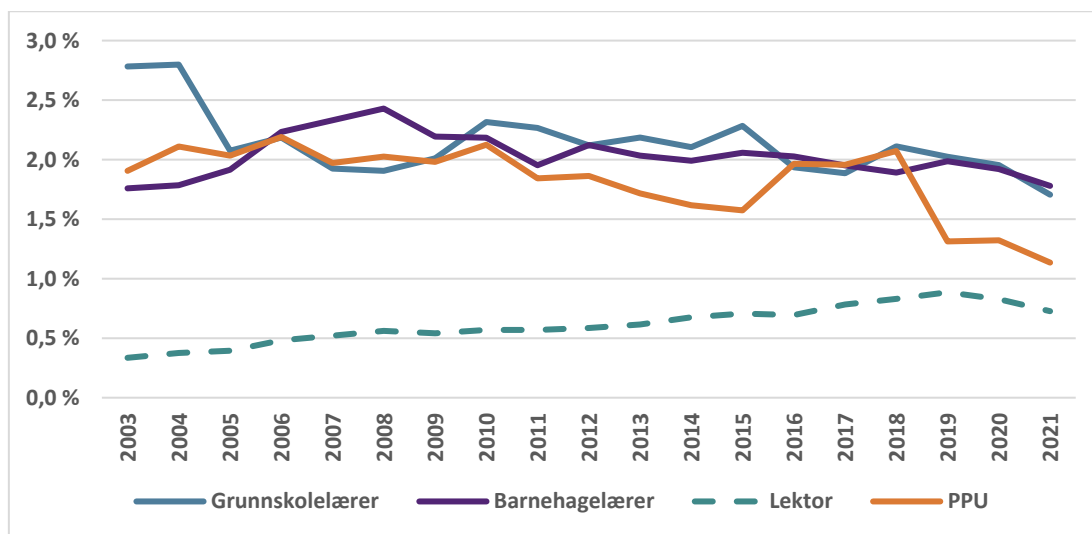
Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) tok opp langt flere studenter i perioden 2016–2018 enn i årene før, noe som trolig skyldtes at mange med bachelor skyndte seg å få opptak til PPU før innføringen av «masterkravet»¹¹. Etter dette har det vært en nedgang, til omtrent samme nivå som før 2016.

Samlet sett har disse fire lærerutdanningstypene økt fra rundt 7000 opptatte studenter de første årene i perioden til nesten 11000 i 2018, for deretter å synke til 9000 i 2021.

Det er interessant å se på lærerutdanningens *relative* andel av alle opptatte studenter over tid. Figur 3-9 viser dette.

¹¹ Dette er et krav om fullført mastergrad for å få opptak på PPU, gjeldende fra 2019.

Figur 3-9: Andel opptatte studenter av alle. Noen lærerutdanninger, 2003–2021. Kilde: DBH



Andel lektorstudenter angis av den grønne, stiplede linja; andelen har gått fra 0,3 prosent i 2003 til 0,8 prosent i 2020 og ned til 0,7 prosent i 2021. Veksten i lektorutdanningene har altså vært sterkere enn veksten for høyere utdanning samlet. I samme periode har grunnskolelærerutdanningen sunket ganske kraftig, fra 2,8 prosent i 2003 og 2004 til 1,7 prosent i 2021.

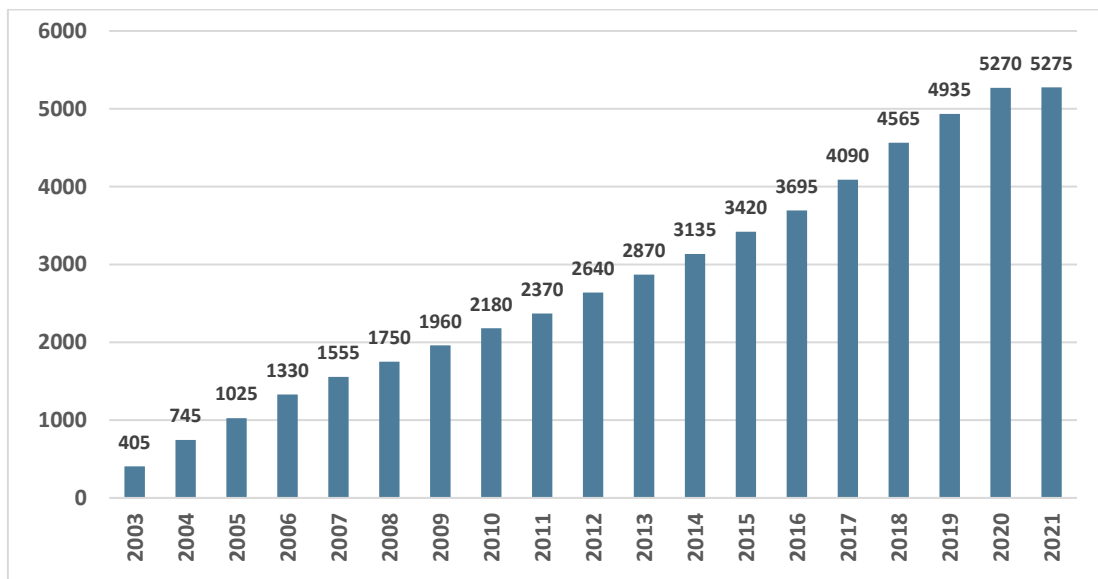
Barnehagelærerutdanningen hadde en økning av andel opptatte studenter fram til 2008, deretter en nedgang, og var i 2021 tilbake på samme nivå (1,8 prosent) som i 2003.

Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) har variert ganske mye fra år til år, men har en negativ trend over tid, fra rundt 2,0 prosent i perioden 2003 til 2016, deretter ned til 1,3 prosent i 2019 og 2020 og 1,1 prosent i 2021.

Samlet sett har disse fire lærerutdanningstypene hatt en nedgang fra rundt 7,0 prosent av alle opptatte studenter i perioden 2003 til 2018, via litt over 6,0 prosent i 2019 til 2020 og ned til 5,3 prosent i 2021.

3.5 Antall lektorstudenter

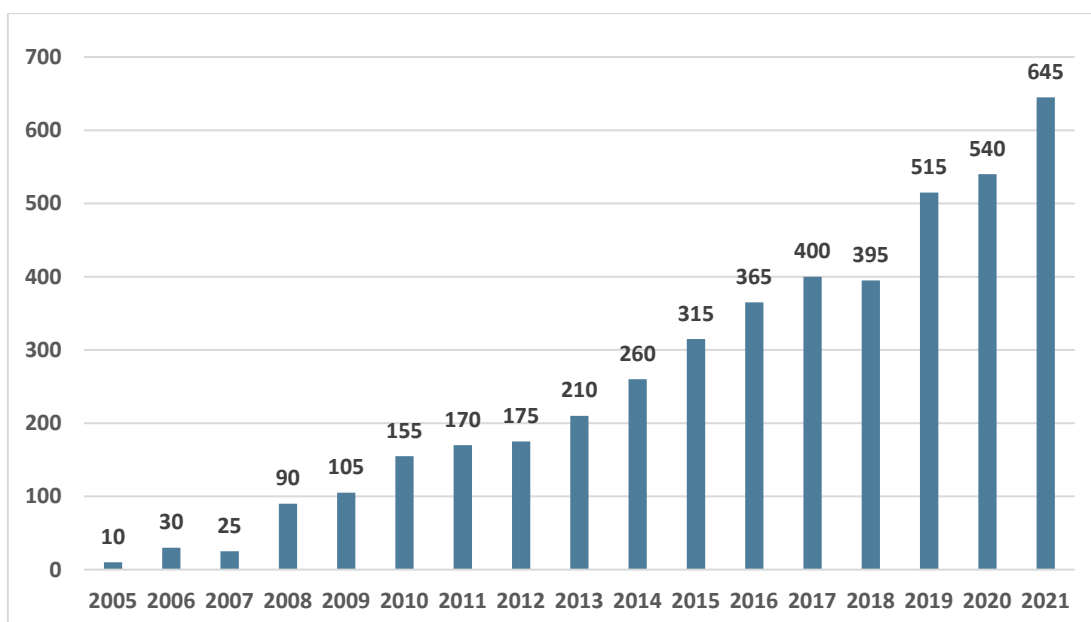
De økende (fram til 2021) opptakstallene viser at lektorutdanningen har vokst, og Figur 3-10 viser antall registrerte studenter totalt (ikke bare de nye).

Figur 3-10: Antall studenter totalt. Lektorutdanningen, 2003–2021. Kilde: DBH

Fra den spede starten i 2003 med cirka 400 studenter, er antall studenter nå godt over 5000. Samtidig ser vi at veksten har stoppet opp og dersom opptakstallene fortsetter å gå ned, vil antall lektorstudenter også gjøre det.

3.6 Antall lektorkandidater

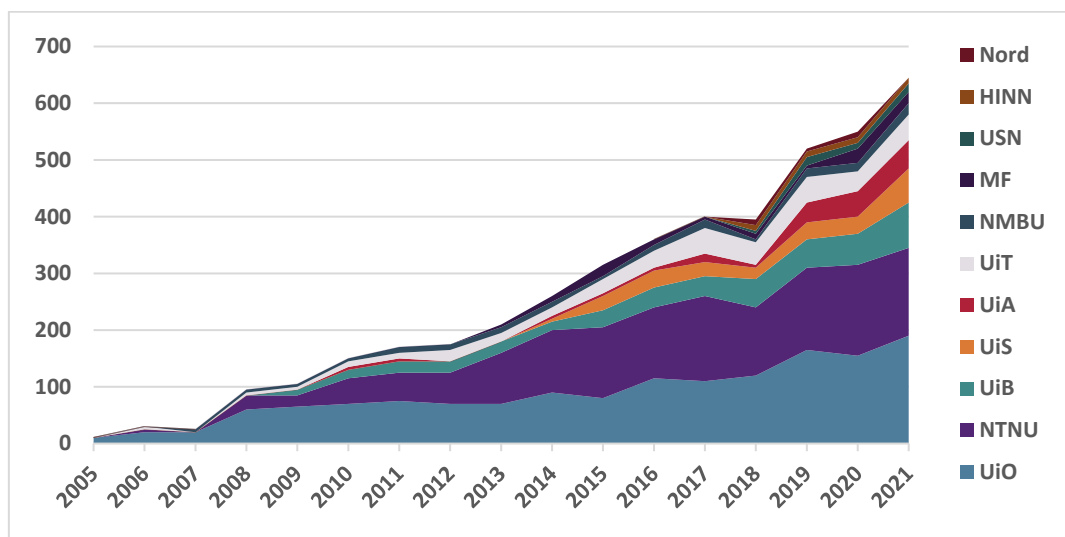
Figur 3-11 viser kandidatproduksjonen på lektorutdanningen siden 2005.

Figur 3-11: Antall kandidater. Lektorutdanningen totalt, 2005–2021. Kilde: DBH

Det var ingen uteksaminerte før 2005. Fem år etter opptaket startet, i 2008, var det 90 uteksaminerte lektorkandidater.¹² Det har vært en naturlig økning i takt med de økte opptakstallene. I hele perioden har 4400 studenter blitt uteksaminert.

Figur 3-12 viser antall kandidater fordelt på institusjon. Tallene er absolutte, men diagrammet viser også relativ fordeling mellom institusjonene.

Figur 3-12: Antall kandidater. Lektorutdanningen per institusjon, 2005–2021. Kilde: DBH



De første årene var nesten all kandidatproduksjon på UiO. NTNU har kommet etter og er nå omtrent like stor som UiO. Totalt utgjorde UiO og NTNU noe over halvparten av alle lektorkandidater i 2021. I tillegg har UiB, UiA, UiS og UiT et visst volum.

Dersom vi ser opptakstallene i sammenheng med kandidattallene, ser vi klart at det uteksamineres langt færre studenter enn det tas opp. I 2013 var for eksempel opptakstallet 865, mens kandidattallet fem år etter var 395. Dette er en grov og forenklet indikasjon på at noe under halvparten av de som starter, fullfører studiet. Vi skal se nærmere på omfanget av frafall og fullføring i neste kapittel.

4 Omfanget av fullføring og frafall

4.1 Lektorutdanningen og andre profesjonsutdanninger

For å sette frafall og fullføring på lektorutdanningen inn i en sammenheng kan det være opplysende å sammenligne med andre lange profesjonsutdanninger.

Vi velger å sammenligne lektorutdanningen med noen andre 5-årige integrerte masterutdanninger og 6-årige profesjonsutdanninger. Vi ser på data for de som startet utdanningen sin i 2014 og som fullførte eller frafalt samme studieprogram eller et studieprogram i samme type utdanning. Disse dataene tar høyde for noe som er ganske

¹² Kandidatproduksjon før 2008 skyldes trolig at en del studenter fikk innpassing/overgang fra andre pedagogiske utdanninger, for deretter å bli uteksaminert på lektorutdanningen.

vanlig i enkelte utdanningstyper: forflytting til et lignende studieprogram på samme institusjon. På den måten vil eksempelvis et bytte av lektorprogram, både internt på en institusjon eller til en annen institusjon, ikke bli oppfattet som frafall. Mens et bytte fra et lektorprogram til et disiplinprogram blir oppfattet som frafall.

Vi velger 2014-kullet, som er det nyeste kullet med data for frafall og fullføring på normert tid og normert tid pluss ett år for *alle* disse utdanningene. For et seksårig studieprogram med opptak i 2014 kan dermed data på frafall og fullføring fram til og med 2021 inkluderes.

Videre inkluderer vi ikke utdanningstyper med små opptakskull, dette gjelder f.eks. 5-årig masterprogram i grunnskolelærerutdanning, som bare ble tilbudt på et fåtall institusjoner i 2014. Ingen av utdanningstypene vi presenterer i

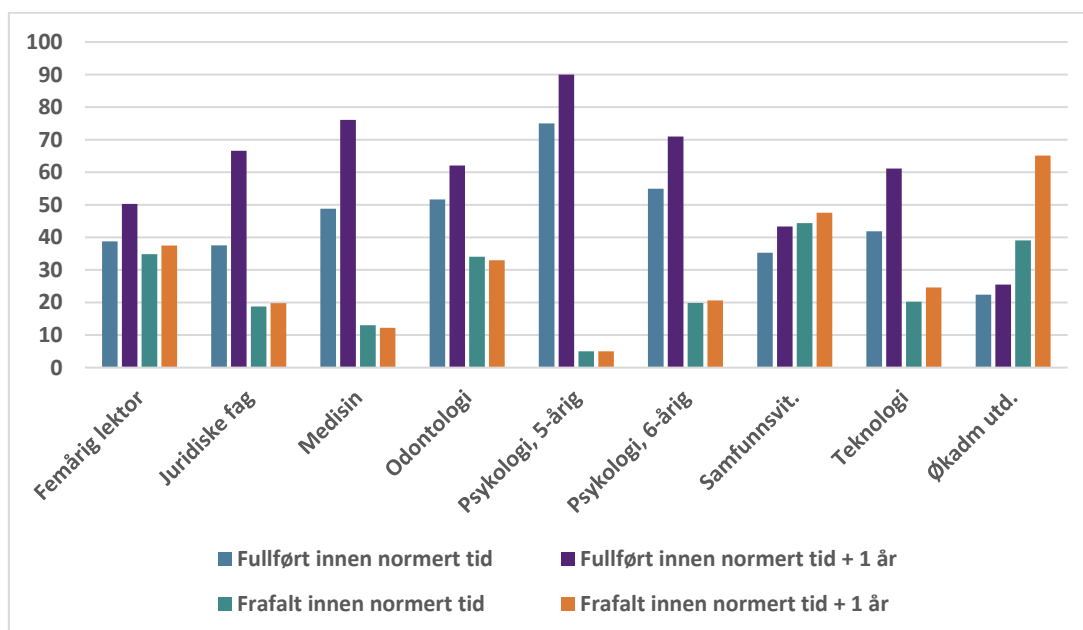
Figur 4-1, har færre enn 100 personer i opptakskullet i 2014. Lektorutdanningen er nest størst etter teknologi (som primært består av sivilingeniørutdanninger).

Figuren inneholder bare data på de som har fullført eller sluttet, og dermed ikke på de som fortsatt studerer. Derfor går ikke tallene for frafall og fullføring opp i 100 (prosent).

«Fullført innen normert tid» og «Frafalt innen normert tid» angir andel som har fullført og andel som har frafalt – av de som møtte til studiestart i 2014 – på normert tid. For lektorutdanningene er normert tid 5 år, dvs. at de som er registrert som enten fullførte eller frafalte innen 2020 inngår i tallene.

«Fullført innen normert tid + 1 år» og «Frafalt innen normert tid + 1 år» angir andel som har fullført og andel som har frafalt – av de som møtte til studiestart i 2014 – på normert tid og normert tid pluss ett år. For lektorutdanningene er normert tid pluss ett år 6 år, dvs. at de som er registrert som enten fullførte eller frafalte innen 2021 inngår i tallene.

Figur 4-1: Fullføring og frafall på lange profesjonsutdanninger. Andel av de som startet i 2014. Kilde: DBH



Det er nokså stor variasjon mellom utdanningstypene. Desidert høyest fullføringsgrad er det på psykologi, med hele 90 prosent fullføring på normert tid pluss ett år. Lavest fullføring er det på økonomisk-administrativ utdanning, med 26 prosent som fullfører på normert tid pluss ett år. Lektorutdanningen ligger noe under *gjennomsnittet* på fullføring for alle de femårige profesjonsutdanningene; lektor har 39 prosent på fullført på normert tid (alle de femårige utdanningene har 41 prosent) og lektor har 50 prosent på fullført på normert tid pluss ett år (de femårige har 59 prosent). De seksårige utdanningene (medisin og 6-årig psykologi) som er inkludert, har enda høyere fullføringstall.

Lektorutdanningen har høyere frafallstall enn mange av de andre utdanningene, men lavere frafallstall enn femårige utdanninger innen samfunnsvitenskap og økonomisk-administrativ utdanning og omtrent samme nivå som odontologi.

Vi ser også at det til dels er store forskjeller i fullføring på normert tid og fullføring på normert tid pluss ett år. På flere utdanninger øker fullføringen vesentlig når vi legger til ett år, på juridiske fag går andel fullførte kraftig opp, fra 38 til 67 prosent.

De (tidligere) fireårige grunnskolelærerutdanningene inngår ikke her, men tall for 2014-kullet på disse utdanningene viser en fullføring på normert tid pluss ett år på 63 prosent, altså vesentlig høyere enn lektorutdanningen.

4.2 Lektorutdanningen samlet

I forbindelse med kartleggingen av lektorutdanningene i 2019 (NOKUT 2019) ble det utarbeidet statistikk på fullføring og frafall, basert på DBH.¹³ Vi fant da at 30 prosent av alle lektorstudenter som begynte i perioden 2008–2013, fullførte på normert tid. Lav fullføringsgrad henger naturligvis sammen med høyt *fracfall*, som ble beregnet til 33 prosent for samme periode. (Tallene går ikke opp i 100 fordi mange studenter fortsatt studerer.)

Ny statistikk fra DBH er siden publisert på nettsidene deres, med titlene «Gjennomføring på normert tid og frafall» (Gjelder «Gjennomføring på samme studieprogram»).

Fullføringstallene inkluderer derfor bare de som begynte på én lektorutdanning (ett studieprogram) og fullførte på den samme.¹⁴

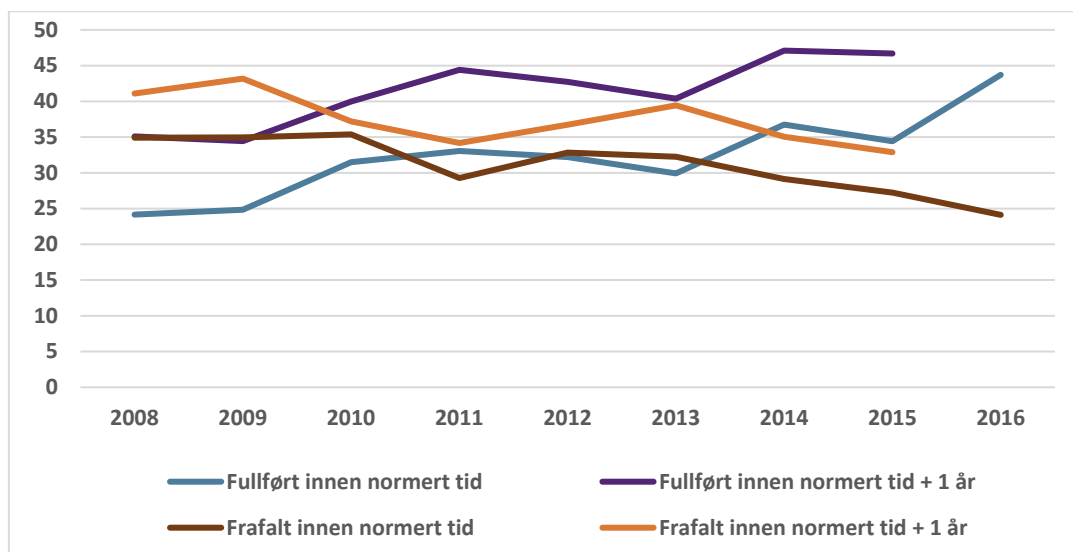
Figur 4-2 viser disse dataene.

Tallene i figuren inkluderer bare de som «rakk» å fullføre eller slutte på studieprogrammet på normert tid pluss ett år. Mer forklaring til frafall og fullføring følger nedenfor.

¹³ NOKUT fikk den gang data fra NSD – Norsk senter for forskningsdata. Nå er DBH en del av Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse.

¹⁴ I tillegg har noen fullført på en annen lektorutdanning enn den de begynte på.

Figur 4-2: Fullføring og frafall i lektorutdanningen for opptakskullene 2008–2016. Andel av de som startet. Kilde: DBH



Hovedtrenden er at frafallet (på normert tid) går ned, både for opptakskullene 2008–2016 sett under ett, og ikke minst siden 2013-kullet og fram til 2016-kullet. Frafallet på normert tid var på 24 prosent for dette siste kullet vi har slike data på. Frafallet lå på rundt 35 prosent for de første kullene som vises i figuren, men er altså på 20-tallet for de siste kullene som har gått på studiet i (minst) fem år.

Om vi inkluderer frafall som skjer i året etter de fem normerte («normert tid + 1 år»), er nivået noe høyere, men trenden er den samme som for frafall innen normert tid. For 2014-kullet var frafallet 29 prosent for de som sluttet i løpet av normert tid. Om vi legger på ett år, øker frafallet til 35 prosent, og om vi inkluderer de som sluttet på normert tid *pluss to år*, øker frafallet til drøye 39 prosent.

For de samme kullene har (logisk nok) fullføringen økt. For de tre siste kullene som *kan* ha fullført på normert tid (opptakskull 2014–2016), er fullføring på normert tid henholdsvis 37, 34 og 44 prosent. Samtidig har fullføring på normert tid pluss ett år økt noe. For siste kull (2015) som *kan* ha fullført på normert tid pluss ett år, er andelen 47 prosent; på dette kullet fullførte drøye 34 prosent på normert tid, i tillegg brukte cirka 13 prosent ett ekstra år.

Om vi legger på enda ett år for fullføring, dvs. inkluderer de som fullførte på normert tid *pluss to år*, øker andel fullførte til 51 prosent for 2014-kullet. I tillegg til de som fullfører på det samme studieprogrammet de begynte på, er det noen få som har byttet lektorutdanning og som fullførte på *en annen* lektorutdanning (på samme eller på annen institusjon). For 2014-kullet utgjorde de som fullførte på normert tid på en annen lektorutdanning 2 prosent av de som startet, dvs. av opptakskullet. De utgjorde 3 prosent av de som fullførte på normert tid pluss ett år og 4 prosent av de som fullførte på normert tid pluss to år.

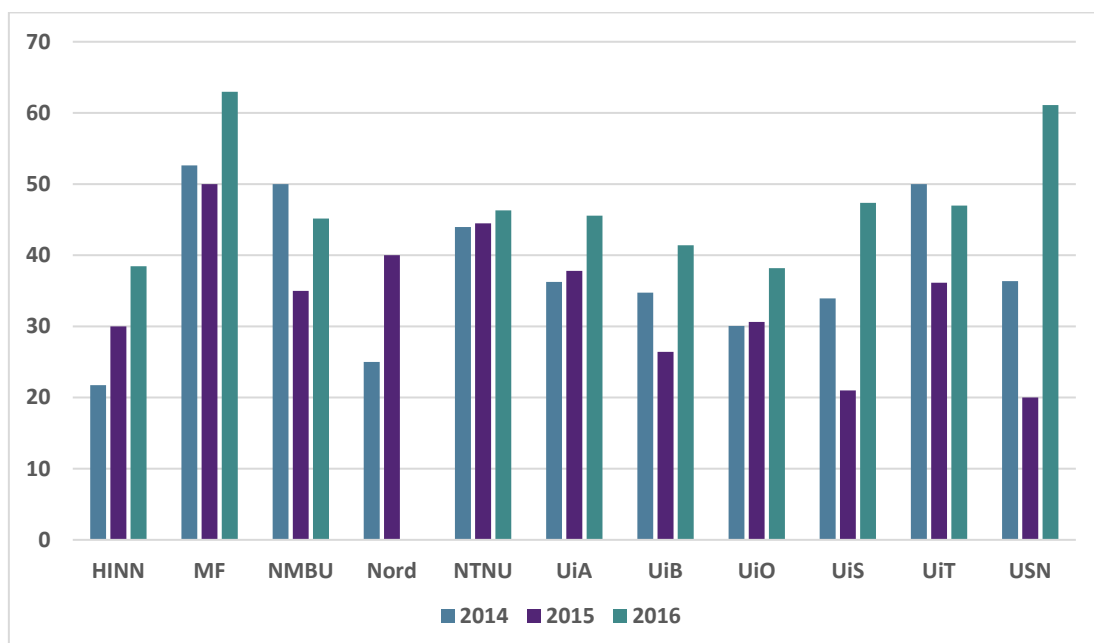
Hvis vi ser samlet på de som fullførte en lektorutdanning (av de som startet), dvs. de som fullførte i løpet av 7 år på en eller annen lektorutdanning, får vi en fullføringsgrad på 55 prosent for de som startet i 2014.

Vi viser ikke andel som *fortsatt studerer*, dette er de som ennå ikke har fullført eller frafalt. For 2014-kullet (per februar 2022) utgjør de 10 prosent blant de på samme studieprogram, 6 prosent blant de som byttet til en annen lektorutdanning.

4.3 Institusjonsnivå

Går vi ned på institusjonsnivå, finner vi en viss variasjon, vi viser data på dette i Figur 4-3. Vi viser andel av de som startet på en lektorutdanning (opptakskullet) som fullførte på normert tid på samme studieprogram som de begynte på. Opptakskullene 2014, 2015 og 2016 skulle på normert tid ha fullført i henholdsvis 2019, 2020 og 2021.

Figur 4-3: Fullføring på normert tid i lektorutdanningen for opptakskullene 2014–2016. Per institusjon. Andel av de som startet. Kilde: DBH



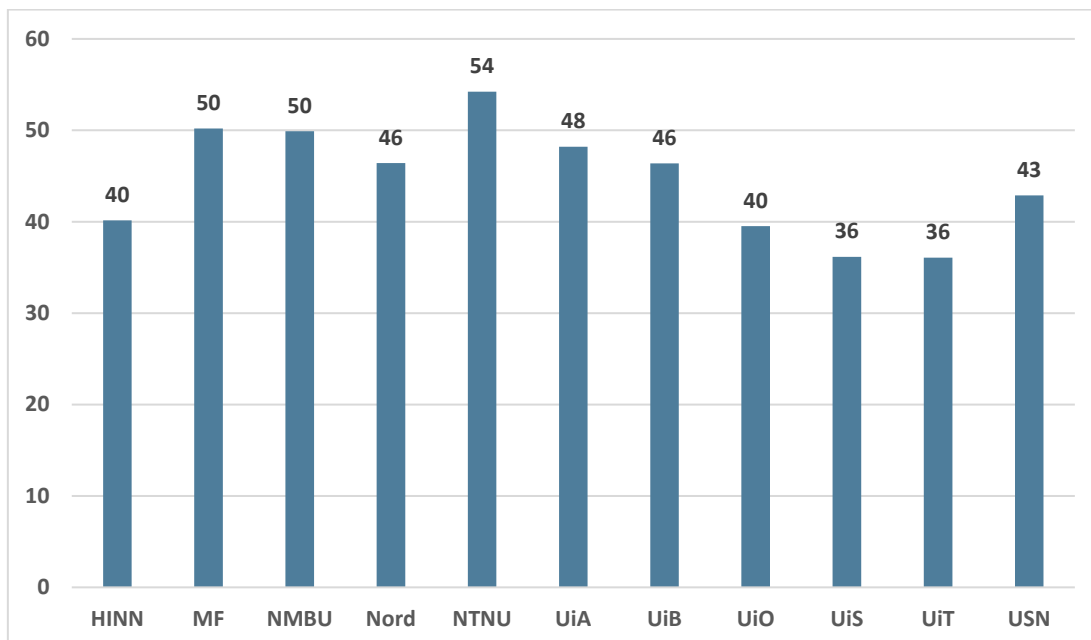
For institusjoner med små opptakskull, i første rekke MF, USN, HINN, NMBU og Nord, vil tallene lett kunne påvirkes av tilfeldige utslag. Spesielt for disse institusjonene gir det mest mening å se på alle de tre årene under ett. NB! For Nord mangler 2016-data. Vi ser også at det er stor variasjon over tid for noen større institusjoner, som f.eks. UiB og UiS.

Fullføringstallene er jevnt over høyest på MF, med om lag 50 prosent. På de to største institusjonene, UiO og NTNU, ser vi at fullføringstallene er noe økende over tid. På UiO fra noe rundt 30 til nesten 40 prosent, på NTNU fra 44 til 46 prosent.

For å bedre sammenligne institusjonene har vi beregnet gjennomsnittsverdier over tre år for de tre siste kullene som kan ha fullført på normert tid plus ett år. Dermed kan ikke opptakskull etter 2015 inngå. Siden tallene inkluderer fullføring på både fem år og seks år, og siden vi har data for tre kull, tar tallene høyde for tilfeldige variasjoner mellom opptakskull. Dette gjelder spesielt for de minste lektorinstitusjonene. Tallene i Figur 4-4 er beregnet som rene gjennomsnitt (ikke vektet på kullstørrelse per opptaksår) for kullene

2013, 2014 og 2015. Disse kullene skulle, på normert tid pluss ett år, ha fullført i perioden 2019–2021.

Figur 4-4: Fullføring på normert tid pluss ett år i lektorutdanningen for opptakskullene 2013–2015 per institusjon. Andel av de som startet.



Høyest andel fullføring på normert tid pluss ett år har vi på NTNU (54 prosent), lavest på UiS (36 prosent). For UiT skyldes trolig det lave nivået på fullføring på normert tid pluss ett år manglende registrering av kandidater for 2013-kullet; det reelle tallet er høyere.

Som tidligere vist har andelen som fullfører nasjonalt, både på normert tid og normert tid pluss ett år, økt over tid. Dette gjelder for flere institusjoner, men mest markant på UiO.

Dersom vi inkluderer de som fullførte på et *annet lektorprogram*, både på egen og annen institusjon, øker fullføringen på normert tid pluss ett år med 3,5 prosentpoeng nasjonalt. Høyest er dette tallet på HINN (6,5 prosentpoeng), fulgt av UiA (5,3) og NTNU (4,7).

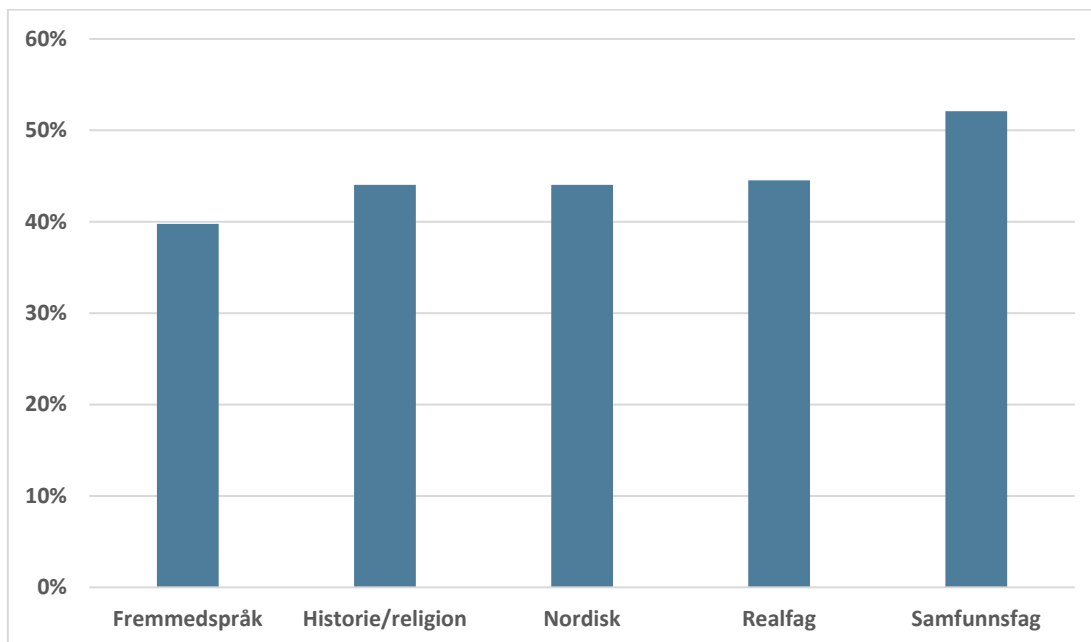
4.4 Fagretningsnivå

For å sammenligne fagretningene har vi beregnet gjennomsnittsverdier over tre år for de tre siste kullene som kan ha fullført på normert tid pluss ett år. Dermed kan ikke opptakskull etter 2015 inngå. Siden tallene inkluderer fullføring på både fem år og seks år, og siden vi har data for tre kull, tar tallene høyde for tilfeldige variasjoner mellom opptakskull. Tallene i Figur 4-5 er beregnet som rene gjennomsnitt (ikke vektet på kullstørrelse per opptaksår) for kullene 2013, 2014 og 2015. Disse kullene skulle, på normert tid pluss ett år, ha fullført i perioden 2019–2021.

Merk at det ikke har vært mulig å plassere alle studieprogram/studieretninger i en fagretning, da de i enkelte tilfeller har generelle navn av typen «Lektorutdanning for trinn

8-13» og ingen informasjon om studieretning. Oversikten under gir derfor ikke det fulle bildet. Fagretningene vi viser data for har hver godt over 100 studenter i hvert opptaksår.¹⁵

Figur 4-5: Fullføring på normert tid pluss ett år i lektorutdanningen for opptakskullene 2013–2015 per fagretning. Andel av de som startet.



Samfunnsfag har høyest fullføring på normert tid pluss ett år med 52 prosent i gjennomsnitt for de tre opptakskullene. Lavest andel er det på fremmedspråk med 40 prosent.

5 Når skjer frafallet?

I dette kapitlet bruker vi data vi fikk fra DBH i en spesialtilpasset datafil. Tallene samsvarer med publiserte tabeller i DBH, men er langt mer detaljerte enn disse.

5.1 Lektorutdanningen samlet

Vi har vist at om lag 30 prosent av de som møter frem til studiestart, slutter i løpet av normert tid. Vi skal nå gjøre rede for når i studieløpet disse slutter. Vi har sett på DBH-data som viser når i studieløpet studentene faller fra lektorprogrammene, men det er verdt å huske at dette viser når frafallet ble registrert. I sin «Underveisevaluering av lektorprogrammet studieåret 2015/2016» skriver UiO:

«Det er utfordrende å få klare tall på når i studieløpet de fleste studentene faller fra. Studentene melder sjelden ifra om at de slutter på studiet og får senere inndratt studieretten på grunn av for lav studieprogresjon eller manglende semesterregistrering. Følgelig ligger de reelle frafallstallene ofte minst et år frem i tid.»

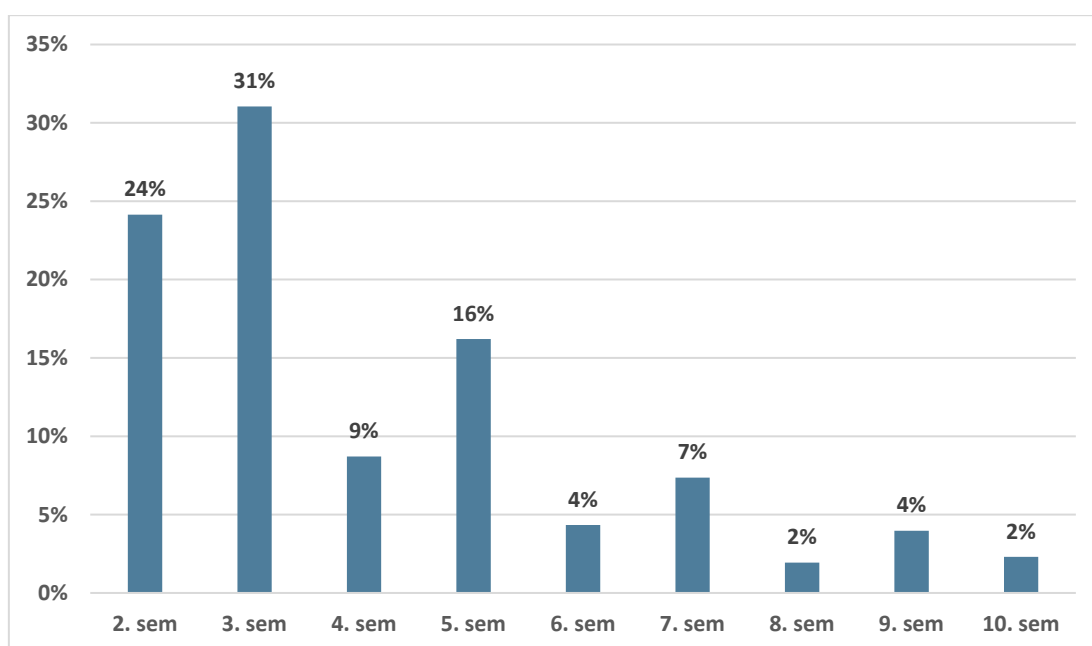
¹⁵ Kroppsøving hadde høyest andel fullføring med 72 prosent, men er ikke inkludert i figuren pga. få studenter (43 studenter) og ble dessuten bare tilbudt på NTNU i 2015 og ikke tidligere.

Dette er også et poeng i NTNUs frafallsrapport (Slettebak og Theisen 2016). De skriver at det er en del etterslep i registreringen av frafall, og de har indikasjoner på at vesentlig mer av frafallet skjer i løpet av de to første årene enn det registerdataene viser.

Det er grunn til å tro at dette fortsatt er relevant, og at det er relevant på alle institusjonene. Dette tilsier at frafallet er enda høyere tidlig i studieløpet enn våre data viser, men samtidig vil dette fenomenet trolig i liten grad påvirke sammenligninger av data over tid, på tvers av institusjoner og fagretninger.

Under viser vi frafallet som er registrert innen oppstart av hvert nye semester, for hvert semester fra det 2. til det 10.

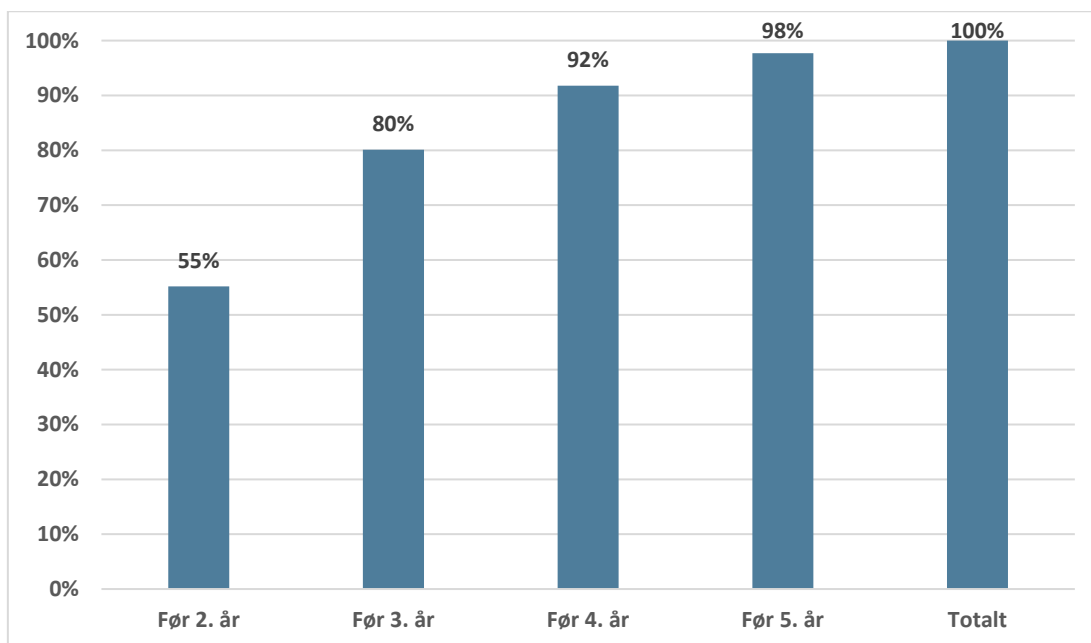
Figur 5-1: Semestervis frafall blant de fremmøtte; andel av totalt frafall hvert semester. Lektorutdanningen, opptakskullene 2008–2016. Kilde: DBH



Summen av søylene utgjør 100 prosent. Datagrunnlaget baserer seg på totalt frafall blant opptakskullene 2008–2016. I denne figuren inkluderer «2. sem» frafallet som er registrert innen oppstart av andre semester, «3. sem» inkluderer frafallet som er registrert innen oppstart av tredje semester osv. De to søylene til venstre er dermed andel av alt frafall som skjer før andre studieår, og dette frafallet utgjør litt over halvparten av alt frafallet. Frafallet er større på sommeren, dvs. mellom studieårene, enn i studieårene.

Figur 5-2 viser tilsvarende data på en annen måte i og med at vi viser kumulativt frafallet for hvert studieår, dvs. frafallet som skjer før registrering i 2. studieår etc.

Figur 5-2: Frafall gjennom studieløpet blant de fremmøtte, kumulativ andel av totalt frafall. Lektorutdanningen, opptakskullene 2008–2016. Kilde: DBH



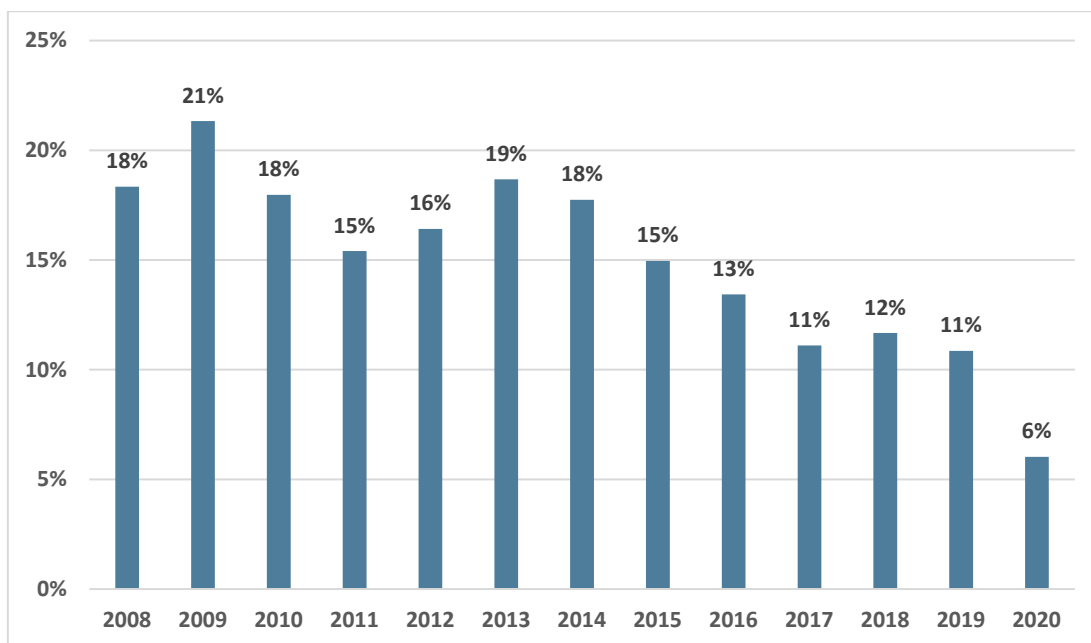
Omtrent 55 prosent av frafallet skjer før 2. studieår. Før 3. studieår har 80 prosent av frafallet skjedd, 92 prosent har skjedd før 4. studieår og 98 prosent før 5. studieår. Bare rundt 2 prosent av frafallet skjer i 5. og siste studieår.

Tallene samsvarer rimelig bra med det vi fant i spørreundersøkelsen blant frafalte lektorstudenter: Her oppga 65 prosent at de gjennomførte ett år, eller under ett år, av lektorutdanningen før de sluttet. Dette er noe høyere enn det registerdataene viser, noe som kan ha en sammenheng med tregheten i registreringen på institusjonene. Det reelle tallet på tidlig frafall ligger trolig nærmere 65 prosent enn 55 prosent.

Vi har før sett at det totale frafallet har sunket over tid, fra rundt 35 prosent for opptakskullet 2008 til 24 prosent for opptakskullet 2016. Vi skal nå se på frafall de to første semestrene, dvs. hvor stor andel som ikke møter opp og registrerer seg på lektorutdanningen i 3. semester. Her kan vi bruke data på nyere opptakskull enn tidligere, da vi nå bare ser på de to første studieårene. Opptakskullet 2020 er per mars 2022 inne i sitt 2. studieår.

Figur 5-3 viser andel av alle fremmøtte som slutter på lektorutdanning de startet på før 2. studieår.

Figur 5-3: Andel av de fremmøtte som faller fra før 2. studieår. Lektorutdanningen, opptakskullene 2008–2020. Kilde: DBH



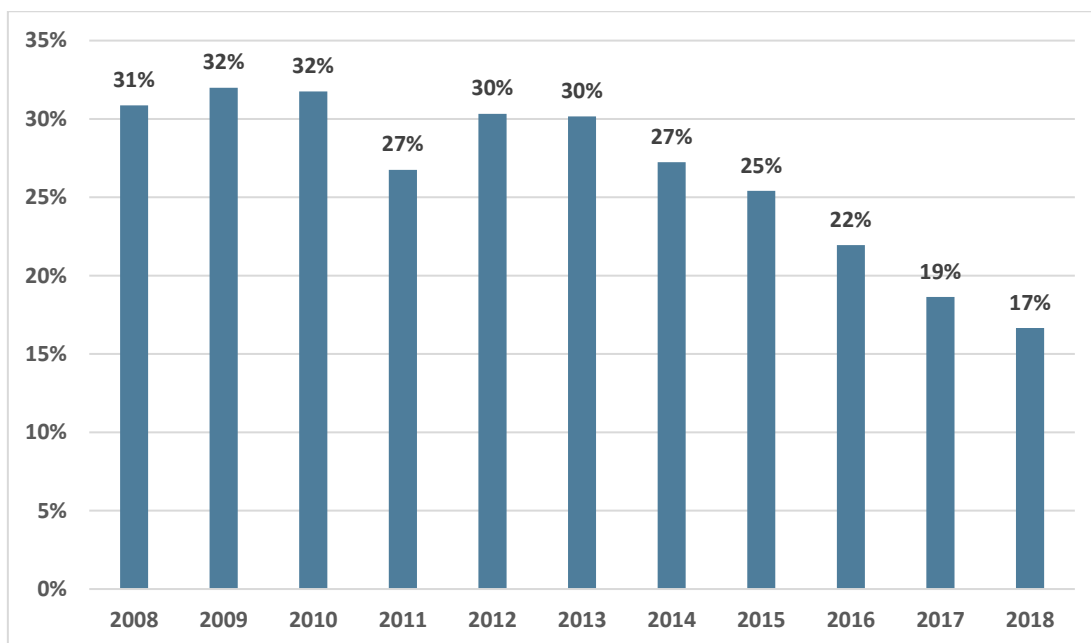
Mesteparten av frafallet skjer før 2. studieår. Derfor er det sannsynlig at redusert frafall i den første tiden på lektorutdanningen medfører redusert totalt frafall.

Og frafallet før 2. studieår har sunket relativt jevnt de siste årene. For opptakskullene 2008–2015 sluttet i gjennomsnitt 18 prosent av de fremmøtte før 2. studieår, mens tilsvarende tall for opptakskullene 2016–2020 er 11 prosent. Merk at for siste opptakskull (2020) kan det lave tallet delvis skyldes manglende registreringer, slik at det reelle tallet for dette årskullet kan være høyere.

I den grad disse tallene gir et frempek på framtidig frafall, altså frafall senere i studieløpet, ser det lyst ut med tanke på fullføringen.

Det ser heller ikke ut til at frafallet bare er forskjøvet til årene etterpå: Figur 5-4 viser andel av alle fremmøtte som slutter på lektorutdanning de startet på før 4. studieår for opptakskullene 2008–2018.

Figur 5-4: Andel av de fremmøtte som faller fra før 4. studieår. Lektorutdanningen, opptakskullene 2008–2018. Kilde: DBH



Tidligere tall viser at 92 prosent av frafallet skjer før 4. studieår. Når vi ser på utviklingen i andel frafalte – av de som møtte opp – før 4. studieår, finner vi den samme nedadgående trenden som for frafall før 2. studieår. Dette er ikke unaturlig, all den tid tallene er kumulative, dvs. at alt frafall fram til 4. studieår er inkludert. Og når hovedtyngden av frafallet (som jo skjer før 2. studieår) går ned, bidrar dette til at frafall før 4. studieår går ned. På den annen side har vi sannsynliggjort at det reduserte frafallet før 2. studieår ikke bare forskyves til senere i studieløpet.

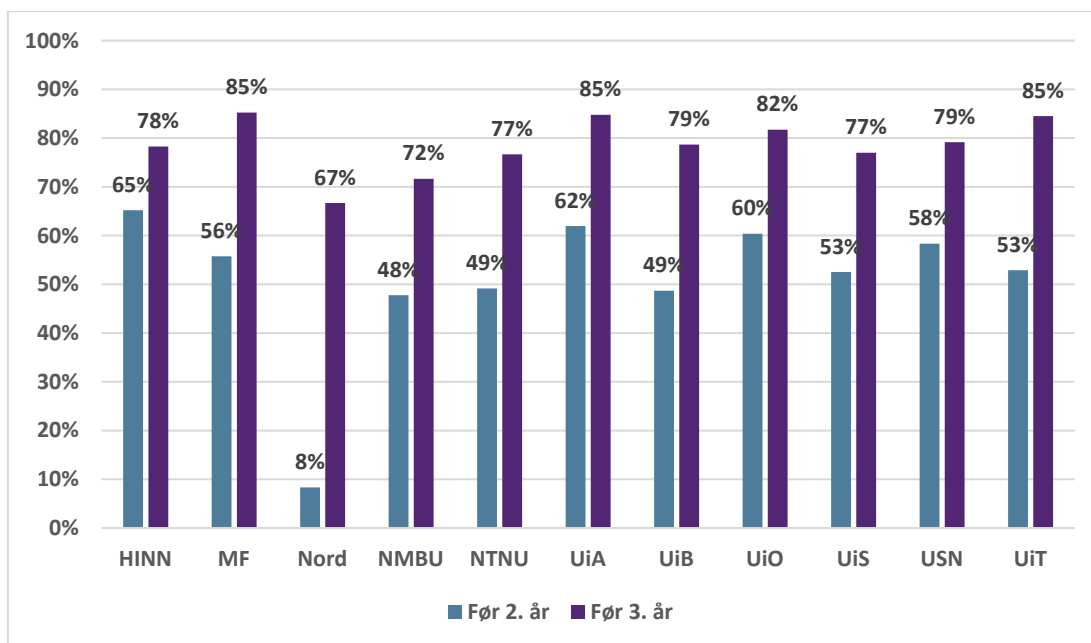
For opptakskullene 2008–2015 sluttet i gjennomsnitt 29 prosent av de fremmøtte før 4. studieår, mens tilsvarende tall for opptakskullene 2016–2018 er 19 prosent

Merk at for siste opptakskull (2018), kan det lave tallet delvis skyldes manglende registreringer, slik at det reelle tallet for dette årskullet kan være høyere.

5.2 Institusjonsnivå

Vi har undersøkt når i studieløpet frafallet skjer på institusjonene. Figur 5-5 viser andel av alt frafall som skjer 2. studieår og før 3. studieår for opptakskullene 2008–2016 samlet.

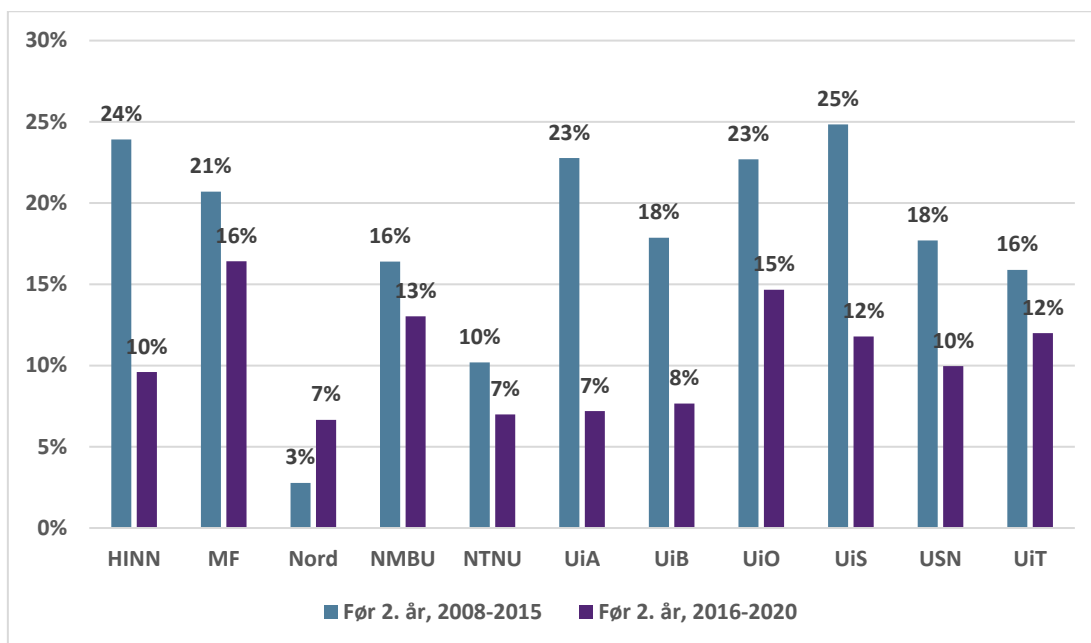
Figur 5-5: Andel av totalt frafall som skjer før 2. studieår og før 3. studieår. Lektorutdanningen per institusjon, opptakskullene 2008–2016. Kilde: DBH



Med unntak av enkelte av de institusjonene med lavest antall fremmøtte og frafalte, som Nord, er det små forskjeller mellom institusjonene. Eksempelvis har alle de fire «gamle» universitetene mellom 49 og 60 prosent av sitt samlede frafall før 2. studieår og mellom 77 og 85 prosent av sitt samlede frafall før 3. studieår. På de fleste institusjonene har om lag 80 prosent av frafallet skjedd før 3. studieår. De resterende 20 prosentene fordeler seg på de tre siste årene på studiet.

Vi har også undersøkt om vi finner samme nedadgående trend i tidlig frafall som vi så på lektorutdanningen samlet, for hver av institusjonene. Som tidligere ser vi på frafall de to første semestrene, dvs. hvor stor andel av de fremmøtte som slutter på lektorutdanningen før 3. semester. Vi har slått sammen data for henholdsvis opptakskullene 2008–2015 og 2016–2020, se Figur 5-6.

Figur 5-6: Andel av de fremmøtte som faller fra før 2. studieår. Lektorutdanningen per institusjon, opptakskullene 2008–2015 og 2016–2020. Kilde: DBH

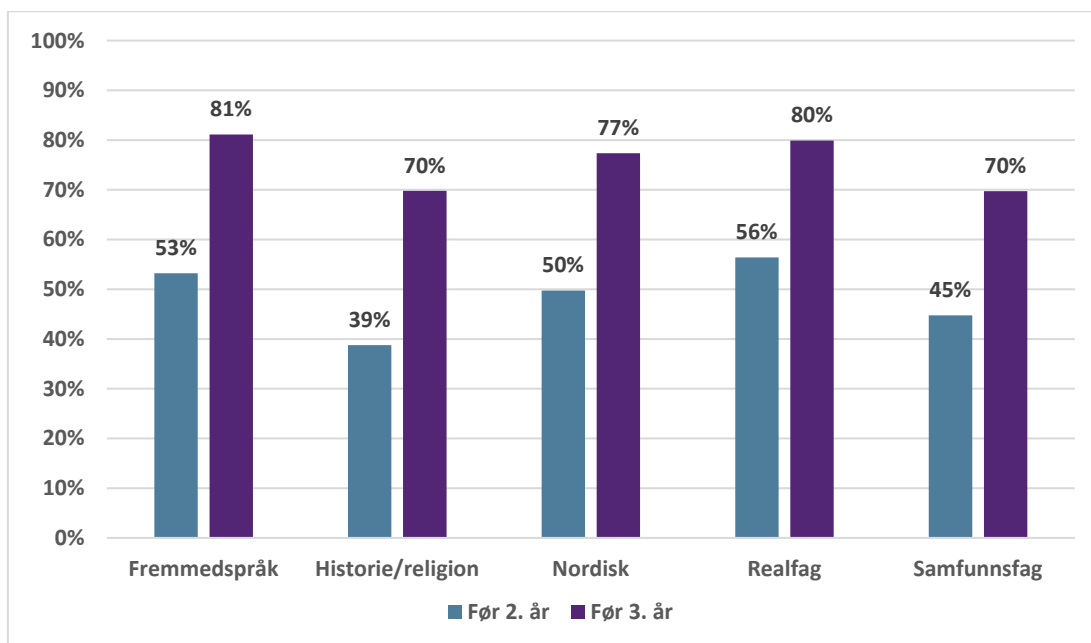


Heller ikke disse dataene sier noe om omfanget av frafallet, bare når i studieløpet frafallet skjer. Med unntak av Nord, som uansett har veldig lavt frafall de første semestrene og dessuten få personer i datagrunnlaget, er det en nedgang i tidlig frafall på alle institusjonene. Og selv om vi tar høyde for en mulig underrapportering av frafall for 2020-kullet, er det svært sannsynlig en nedadgående trend, noe vi også ser av at frafallstallene for opptakskullene 2018 og 2019 er lavere enn for opptakskullene 2016 og 2017 på de fleste institusjonene.

5.3 Fagretningsnivå

Vi har undersøkt når i studieløpet frafallet skjer på fagretningene. Figur 5-7 viser andel av alt frafall som skjer før 2. studieår og før 3. studieår for opptakskullene 2008–2016 samlet.

Figur 5-7: Andel av totalt frafall som skjer før 2. studieår og før 3. studieår. Lektorutdanningen per fagretning, opptakskullene 2008–2016. Kilde: DBH

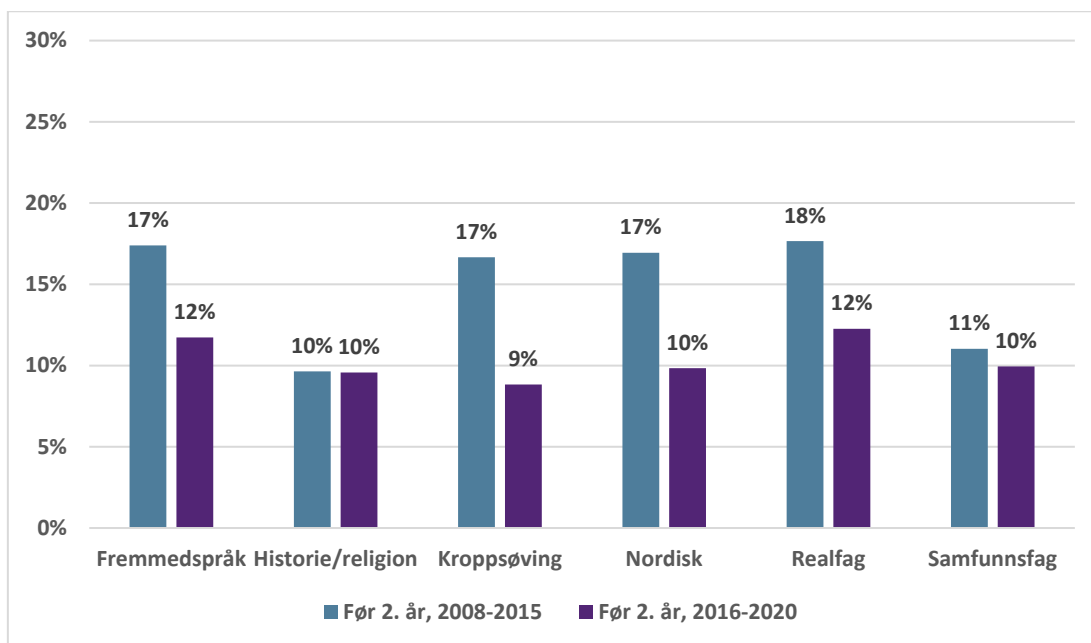


39 prosent av alt frafallet skjer før 2. studieår på historie/religion, mot 56 prosent på realfag. Historie/religion og samfunnsfag er fagretningene med lavest andel tidlig frafall og dermed høyest andel sent frafall. Siden 70 prosent av frafallet skjer før 3. studieår, innebærer det at 30 prosent skjer senere i studieløpet.¹⁶

Vi har også her undersøkt om vi finner den samme nedadgående trenden i tidlig frafall som vi så på lektorutdanningen samlet og for de fleste institusjonene. Som tidligere ser vi på frafall de to første semestrene, dvs. hvor stor andel av de fremmøtte som slutter på lektorutdanningen før 3. semester. Vi har slått sammen data for henholdsvis opptakskullene 2008–2015 og 2016–2020, Figur 5-8.

¹⁶ Kroppsøving er heller ikke her inkludert, pga. få studenter. I denne fagretningen skjer alt frafall før 2. studieår. Merk at tallene for Kroppsøving er veldig «sårbar» for tilfeldige utslag pga. få studenter.

Figur 5-8: Andel av de fremmøtte som faller fra før 2. studieår. Lektorutdanningen per fagretning, opptakskullene 2008–2015 og 2016–2020. Kilde: DBH



Det er en nedgang i tidlig frafall over tid på fagretningene fremmedspråk, kroppsøving¹⁷, nordisk og realfag. Vi ser ikke samme nedgang på historie/religion og samfunnsfag, men her var jo også det tidlige frafallet lavt i utgangspunktet.

6 Hvor og til hva går de som slutter?

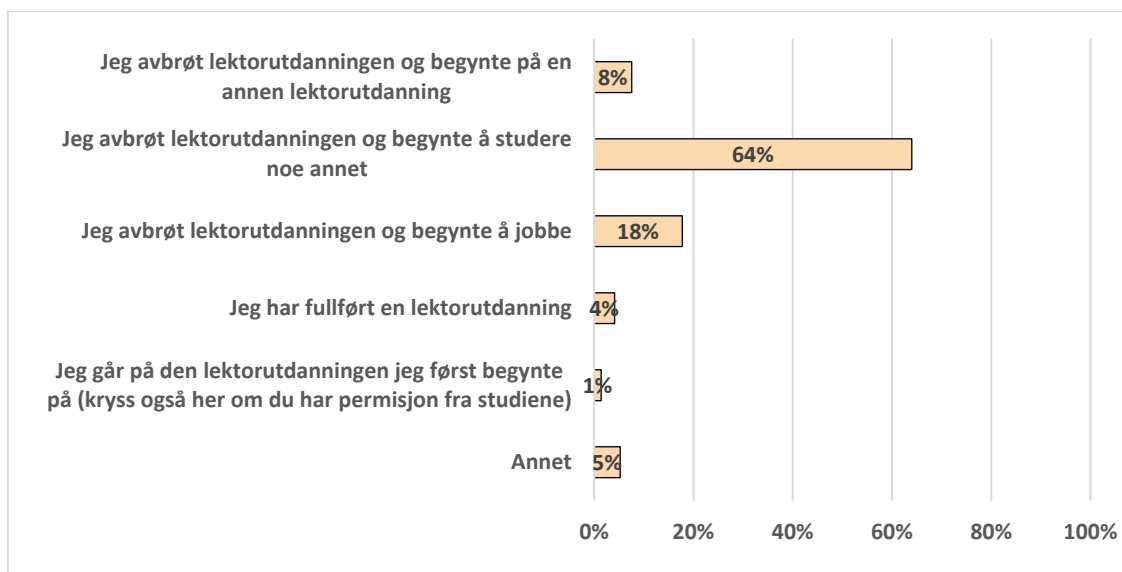
Spørreundersøkelsen rettet mot de frafalte studentene, ga mye informasjon om hva de forlot lektorutdanningen til fordel for, og hva de gjør i dag. Nesten 800 respondenter inngår.

6.1 Hva forlot de lektorutdanningen til fordel for?

Spørsmålet fanger opp hva respondentene avsluttet studiet til fordel for. Her ble de bedt om å velge den påstanden som passet dem best. Under viser vi fordelingen av svarene.

¹⁷ Kroppsøving har et tynt datagrunnlag pga. få studenter i opptakskullene 2008–2015. Men er likevel inkludert pga. et langt større datagrunnlag i opptakskullene 2016–2020.

Figur 6-1: Hva begynte de frafalte med? «Velg den påstanden som passer best».
Svarfordeling.



Noen få respondenter er tatt ut av datamaterialet og noen er omkodet, basert på svarene de oppga i fritekstfelt tilknyttet dette spørsmålsbatteriet og et senere fritekstfelt. De som oppga å ha fullført lektorutdanningen (32 personer) eller som fortsatt går på den lektorutdanningen de begynte på (9 personer), ble aktivert vekk fra de fleste spørsmålene videre i undersøkelsen.

De fleste frafalte lektorstudentene begynte å studere noe annet; det gjelder 64 prosent (omtrent 500 respondenter). Ytterligere 8 prosent (omtrent 60 respondenter) begynte på en annen lektorutdanning, 18 prosent (omtrent 140 respondenter) begynte å jobbe og totalt 5 prosent oppga å fortsatt gå på lektorutdanningene eller å ha fullført den.

Det er relativt små forskjeller mellom institusjoner og mellom fagretninger.

Vi fordelte også data fra dette spørsmålet på hvor mange studieår de hadde gjennomført. Under følger noen hovedfunn:

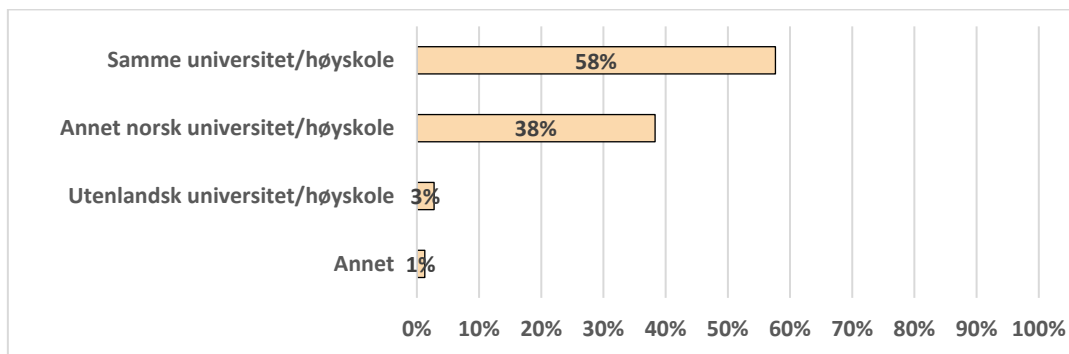
- Andelen som byttet til en annen lektorutdanning, synker over tid, fra 9 prosent blant de som gjennomførte under ett år til 2 prosent for de som gjennomførte fire år.
- Andelen som byttet til en annen type utdanning, er klart minst (37 prosent) blant de som gjennomførte fire år.
- Det var mye vanligere å begynne å jobbe blant de (relativt få) som gjennomførte fire år eller mer av lektorutdanningen enn de som gjennomførte færre år.

Frafall fordelt på studieår varierer lite mellom institusjonene og fagretningene.

6.2 Hvilken institusjon og utdanning fortsatte de å studere på?

De som tidligere i skjemaet svarte at de begynte å studere noe annet (64 prosent av respondentene), ble stilt spørsmålet «Hvor byttet du studium til?».

Figur 6.2 «Hvor byttet du studium til?». Svarfordeling.



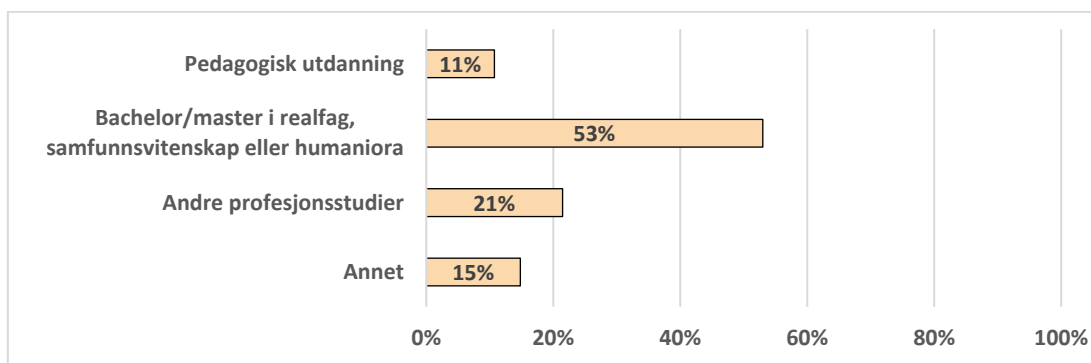
Av disse svarte 58 prosent at de ble værende ved den samme utdanningsinstitusjonen, mens 38 prosent svarte at de byttet til et annet norsk universitet/høyskole, 3 prosent oppga utenlandsk institusjon.

Blant institusjonene med flest respondenter varierer andelen som begynte på et nytt studium på *samme* universitet/høyskole, fra 45 prosent på UiO til 72 prosent på NTNU. Andelen som begynte på et nytt studium på *annet* norsk universitet/høyskole, varierer fra 26 prosent på NTNU til 49 prosent på UiO.

Blant fagretningene er ikke forskjellene ikke store, men her omtales de største: Størst andel overgang til *samme* universitet er det i realfag (65 prosent), lavest i samfunnsfag (49 prosent). Størst andel overgang til *annen* institusjon er det i nordisk og samfunnsfag (46 prosent), lavest i realfag (29 prosent).

Respondentene ble også spurt om hvilket studium de byttet til, noe vi viser under.

Figur 6.3 «Hva byttet du til?». Svarfordeling.



«Pedagogisk utdanning»¹⁸ utgjør 11 prosent av de som byttet utdanning og «Andre profesjonsstudier» utgjør 21 prosent. Om lag halvparten (53 prosent) av respondentene oppga at de byttet til en bachelor eller master i realfag, samfunnsvitenskap eller humaniora. Disse har trolig i stor grad gått over til videre studier i disiplinene sine.

¹⁸ Her inngår cirka 40 som oppga «Grunnskolelærer», 16 «Annen pedagogisk utdanning» og 3 «Førskolelærer».

Blant institusjonene med flest respondenter varierer andelen som begynte på en annen pedagogisk utdanning, fra 2 prosent på UiT til 14 prosent på UiO. Andelen som oppga at de begynte på disiplinstudium (i realfag, samfunnsfag eller humaniora), varierer fra 36 prosent på UiT til over 60 prosent på NTNU, UiA og UiS. Andelen som oppga at de begynte på andre profesjonsstudier, varierer fra 8 prosent på UiS til 29 prosent på UiT.

Den største forskjellen på fagretningsnivå er at andelen som begynte på disiplinstudium (i realfag, samfunnsfag eller humaniora), varierer fra 42 prosent på historie/religion til 61 prosent på realfag.

6.3 Vurderer de frafalte likevel å jobbe som lærer?

Respondentene som ikke går på en form for lærerutdanning, fikk fire påstander om sitt forhold til lærerutdanning/læreryrket. Totalt dreier det seg om rundt 600 respondenter.

Blant disse oppga 8 prosent at «Jeg vurderer å begynne på den samme, eller en annen lektorutdanning senere». Videre oppga 14 prosent at «Jeg vurderer å ta en annen type lærerutdanning senere», 12 prosent oppga at «Jeg jobber som lærer i skoleverket nå» og 32 prosent at «Jeg planlegger / kan tenke meg å jobbe som lærer i fremtiden».

Totalt sett gir dette et bilde av at en betydelig andel av dem som sluttet på lektorutdanningen, uten å begynne på en annen lærerutdanning, vurderer å begynne på en lærerutdanning i framtiden eller de jobber / vurderer å jobbe i skoleverket.

7 Innpassing

Innpassing av studiepoeng skjer når en som bytter studium, søker om å få godkjent allerede gjennomførte emner som en del av studiet. De som slutter på en lektorutdanning og begynner på en annen utdanning, kan søke om innpassing. Og omvendt; de som begynner på en lektorutdanning, kan søke om å få innpasset emner fra tidligere høyere utdanning.

Det er lite eller ingen data på innpassing tilgjengelig fra offentlige kilder. Vi har imidlertid en del informasjon om dette i forbindelse med spørreundersøkelsene i lektorevalueringen:

- I frafallsundersøkelsen ble respondentene spurt om de fikk innpasset studiepoeng fra lektorutdanningen i sitt nye studium.
- Vi har data på innpassing fra *andre institusjoner* og inn i lektorutdanningen i spørreundersøkelsenes datagrunnlag. Her har vi data både på omfang og på antall studiepoeng.

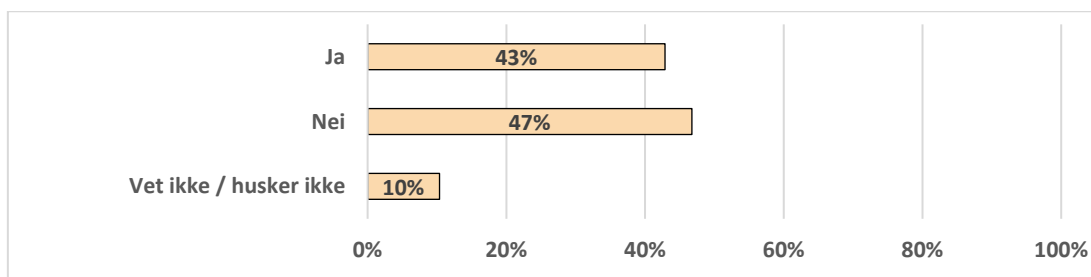
Vi har altså ikke data på all innpassing. Vi kan imidlertid si en del om fenomenet, både ved hjelp av spørreundersøkelsen og ved hjelp av datagrunnlaget.

7.1 Frafalte studenter og innpassing til nye utdanninger

Respondentene som begynte å studere etter at de sluttet på lektorutdanningen, fikk spørsmålet «Fikk du innpasset studiepoeng fra lektorutdanningen i ditt nye studium?».

Vi viser her data som er basert på svarene fra de som oppga å ha begynt på en annen utdanning og som deretter fikk dette spørsmålet (nesten 500 personer).

Figur 7-1: «Fikk du innpasset studiepoeng fra lektorutdanningen i ditt nye studium?».
Svarfordeling.



Totalt fikk 43 prosent av disse respondentene innpasset studiepoeng fra lektorutdanningen, 47 prosent ikke. Andel med innpassing av studiepoeng varierer etter type utdanning de byttet til:

- Grunnskolelærerutdanning: 12 prosent fikk innpasset
- Disiplinstudier: 69 prosent fikk innpasset
- Andre profesjonsstudier: 26 prosent fikk innpasset

Tallene ovenfor kan støtte opp om en teori om at mange går over til disiplinlagene sine, og at fenomenet «innpassing» kan være med å bidra til at så mange velger å gjøre det.

Svarfordelingen er relativt lik mellom de som begynte på en annen lektorutdanning og de som begynte på andre typer utdanninger.

Innpassing er mer vanlig jo flere studieår man har gjennomført på lektorutdanningen:

- Andelen «Ja» øker jevnt fra 46 prosent for de som har gjennomført ett studieår til 73 prosent for de som har gjennomført fire studieår. Dette er ikke unaturlig, all den tid de som har fullført flere studieår har flere studiepoeng de potensielt kan innpasse.
- Andelen «Nei» og andelen «Vet ikke / husker ikke» synker jevnt med antall gjennomførte studieår.

Innpassing blant de som begynte på disiplinlagene, er altså mye vanligere enn for andre utdanningstyper. De som gikk over til disiplinlagene, har i gjennomsnitt fullført litt flere studieår enn de som gikk over til andre typer utdanninger, men forskjellen er så liten at den i liten grad kan forklare den store andelen som fått innpassing blant dem. Forklaringen ligger trolig i at dette er studenter som fortsetter på et disiplinlag i samme fagkrets som lektorutdanningen de forlot. De har dermed hatt mange av de samme emnene som sine medstudenter på disiplinlagene, noe som gjør det enkelt å få innpassing.

7.2 Innpassing til lektorutdanning fra utdanning på andre institusjoner

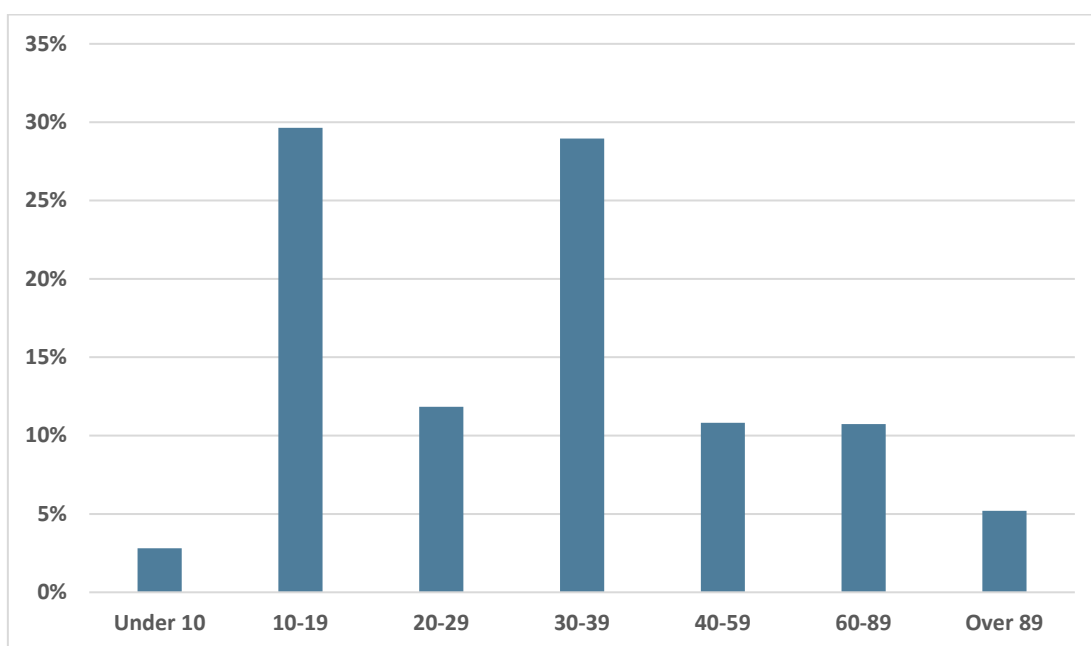
I tillegg til data fra spørreundersøkelsen blant de frafalte er det noe informasjon om innpassing i datagrunnlaget for studentundersøkelsene. Det dreier seg om personer med innpassing fra *andre* institusjoner, både norske og utenlandske. Innpassing fra samme institusjon finnes ikke i datamaterialet, og sånn sett dekker våre data bare en del av

innpassingen. Vi velger likevel å presentere dataene, da de gir innblikk i omfanget av denne «eksterne» innpassingen og i tillegg data på antall studiepoeng disse studentene fikk innpasset.

Det var i alt 1174 personer med innpassing til en lektorutdanning fra andre institusjoner. Hele populasjonen var nesten 8000, altså hadde 15 prosent innpassing fra andre institusjoner.¹⁹

Disse fikk i gjennomsnitt 33 studiepoeng innpasset. Fordelingen på studiepoeng angis med antall personer i hvert av intervallene.

Figur 7-2: Fordeling av innpassede studiepoeng fra andre institusjoner blant lektorstudentene. Antall.



Det vanligste antallet studiepoeng man får innpasset fra andre institusjoner er 10, etterfulgt av 30. I gruppene 10–19 og 30–39 befinner da også henholdsvis 30 og 29 prosent av alle de med innpassing seg. Totalt får 73 prosent innpasset færre enn 40 studiepoeng.

Andelen av de med innpassing fra andre institusjoner som får innpasset 60 studiepoeng eller flere, er 16 prosent. Vi kan anta at andelen er lik for de med innpassing fra samme institusjon. Videre er det slik at 15 prosent av alle lektorstudentene hadde innpassing fra annen institusjon, og gitt at andelen med innpassing fra samme institusjon er lik, har 30 prosent innpassing av studiepoeng. Dermed er en rimelig antagelse at bare om lag 5 prosent av alle lektorstudentene har fått *mange* studiepoeng (60 eller flere) innpasset.

¹⁹ Vi vet ikke omfanget av «intern» innpassing, dvs. fra egen institusjon. Dersom vi antar at den er på samme nivå som den «eksterne», betyr det at nesten hver tredje lektorstudent har fått innpassing.

8 Hvem frafaller, forsinkes og fullfører?

I dette kapitlet skal vi se nærmere på kjennetegn ved de som fullfører, frafaller og forsinkes i lektorutdanningen. Med kjennetegn menes her informasjon om hver person (individkjennetegn), ikke for eksempel institusjonen eller fagretningen de tilhører.

8.1 Om datagrunnlaget og kapitlet

For å kunne gjennomføre spørreundersøkelsene blant de tre gruppene av lektorstudenter (fullførte, frafalte og fortsatt studerende) på en effektiv og god måte fikk NOKUT informasjon om disse fra institusjonene. Mer om dette i kapittel 2. **Feil! Fant ikke referanseilden.**

Datagrunnlaget inneholder bakgrunnsinformasjon om alle de nesten 8000 nåværende og tidligere lektorstudentene, nærmere bestemt alle de som startet en lektorutdanning i perioden 2013–2019. En av bakgrunnsvariablene forteller om hver person har fullført, er aktiv eller har sluttet. Datagrunnlaget inneholder data som kan karakteriseres som kjennetegn ved studentene. Det er på basis av disse vi nå skal se på karakteristika ved de tre studentgruppene.

Datagrunnlaget kan inneholde feil, for eksempel ved at personer som nylig har fullført står oppført som aktiv. Vi har justert datagrunnlaget noe ved å bruke informasjon fra 88 av dem som besvarte spørreundersøkelsene. En del oppga at de feilaktig mottok undersøkelsen blant aktive studenter når de i realiteten hadde fullført eller sluttet. Og en del oppga at de feilaktig mottok undersøkelsen blant frafalte når de i realiteten var aktive eller hadde fullført. Det var ingen tilsvarende «feilmeldinger» i undersøkelsen blant de fullførte. De 88 utgjør 3 prosent av alle som besvarte de tre spørreundersøkelsene (3140), noe som er en god indikasjon på omfanget av feil i datagrunnlaget. Videre ble fire personer som meldte fra om at de ikke er eller hadde vært lektorstudenter, fjernet fra datagrunnlaget.

Datagrunnlaget inneholder informasjon om hele populasjonen, mens spørreundersøkelsene bare inneholder informasjon fra de som svarte. Registerdataene er ikke påvirket av mulige skjevheter i utvalget. Og siden dette er registerdata, er også informasjonen objektiv og ikke, som i en spørreundersøkelse, preget av det subjektive. Spørreundersøkelsene gir imidlertid langt større muligheter til dypdykk, da vi kan avdekke flere faktorer bak og ikke minst *årsaker* til frafall, fullføring etc. Vi kan kombinere registerdata og data fra spørreundersøkelsene ved kobling av data fra de to kildene, men da bare på de cirka 80 prosent av respondentene som samtykket til en slik kobling. Vi skal senere i rapporten bruke data fra spørreundersøkelsene. Det å bruke begge tilnærmingene/datakildene kan samlet sett gi oss mer innsikt enn å bruke en av dem.

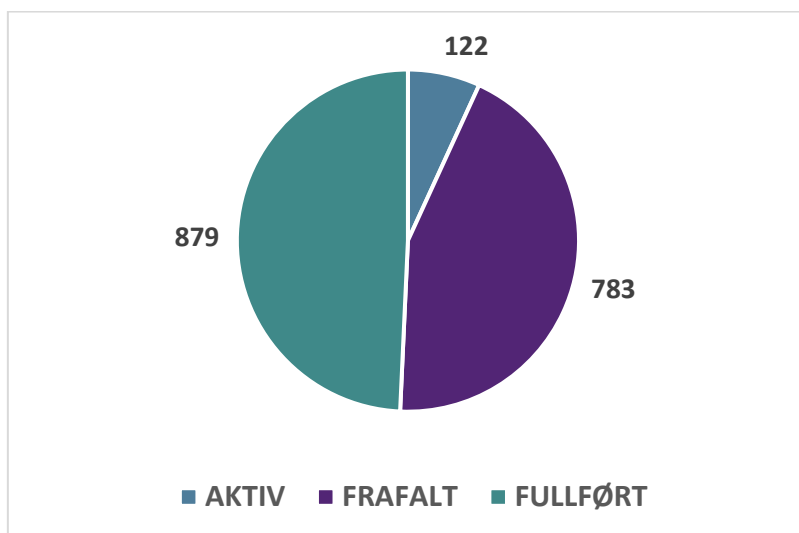
Vi har sortert datagrunnlaget i tre grupper: frafalte, aktive og fullførte. Vi vil nedenfor sammenligne disse gruppene.

8.2 Kjennetegn ved de frafalte, aktive og fullførte

Vi deler opp populasjonen i tre: de frafalte, de (fortsatt) aktive og de fullførte lektorstudentene. Videre inkluderer vi bare de opptakskullene som *kan* ha fullført utdanningen sin på normert tid og på normert tid pluss ett år. På den måten kan vi

sammenligne kjennetegn blant *alle* personene i de aktuelle opptakskullene. Datagrunnlaget ble hentet ut i januar 2021, og på dette tidspunktet var det opptakskullene 2013 og 2014 som kunne ha fullført på normert tid pluss ett år. I tillegg kunne opptakskullet 2013 ha fullført på normert tid pluss 2 år.²⁰ Oversikten inneholder dermed data på opptakskullene 2013 og 2014 og består av 1784 personer. Figur 8-1 viser status for disse per januar 2021.

Figur 8-1: Antall fullførte, frafalte og aktive lektorstudenter blant opptakskullene 2013–2014, januar 2021. Kilde: FS/Unit



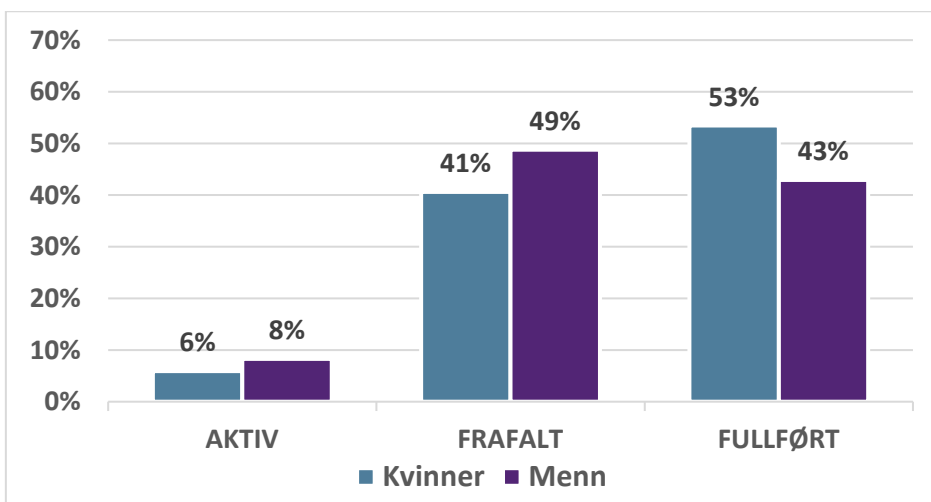
I opptakskullene 2013 og 2014 var det – per januar 2021 – 49 prosent fullførte, 44 prosent frafalte og 7 prosent fortsatt aktive studenter. Merk at tallene avviker noe fra den offisielle DBH-statistikken som er gjengitt i kapittel 4. Dette er naturlig og skyldes primært at «våre» opptakskull har hatt lengre tid på seg til å fullføre eller frafalle.²¹ Tallene vi presenterer i dette delkapitlet må derfor ikke ses på som eksakte tall på frafall og fullføring. De skal derimot brukes til å lete etter kjennetegn ved de som har fullført eller frafalt, og er godt egnet til det. De fortsatt aktive studentene kan anses å være (1–2 år) forsinket, selv om de fortsatt har muligheten til å både frafalle og fullføre. Merk at svært lite av frafallet skjer sent i studieløpet, slik at svært få av de aktive studentene senere vil falle fra.

Under fordeler vi tallene på ulike kjennetegn og starter med kjønn, se Figur 8-2. Det er klart flere kvinner enn menn i populasjonen; kvinneandelen er 61 prosent på disse to kullene.

²⁰ FS-variabelen «ARSTALL_START» gir oss informasjon om første opptaksår til lektorutdanningen.

²¹ 2014-kullet hadde noen måneder ekstra på å fullføre eller frafalle sammenlignet med statistikken i DBH som viser normert tid + 1 år, mens 2013-kullet hadde noe mer enn ett år ekstra på å fullføre eller frafalle sammenlignet med statistikken i DBH som viser normert tid + 1 år. I tillegg kommer at vi har vasket data noe basert på tilbakemeldinger i våre surveys.

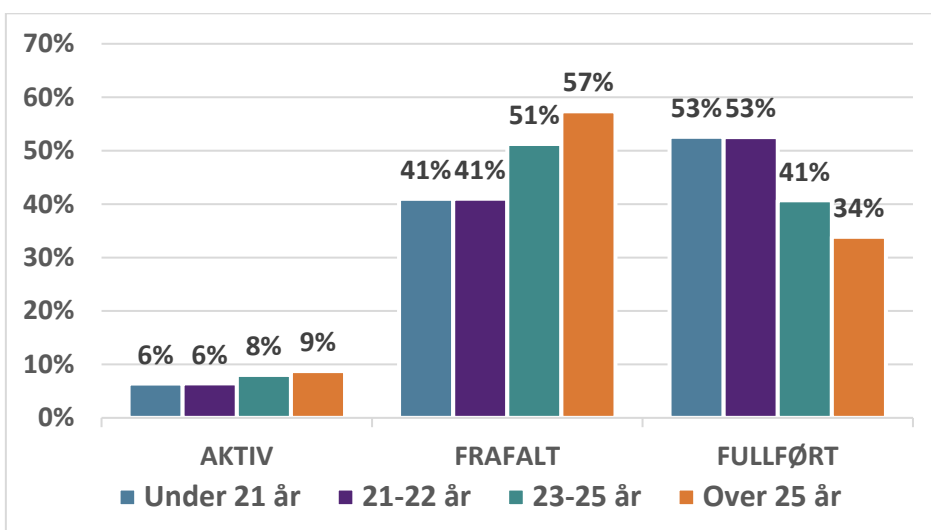
Figur 8-2: Fullførte, frafalte og aktive lektorstudenter blant opptakskullene 2013–2014, januar 2021. Fordelt på kjønn. Kilde: FS/Unit



Menn er i noe større grad enn kvinner forsinket; 8 prosent av mennene studerer fortsatt på lektorutdanningen, mot 6 prosent av kvinnene. Frafallet er større blant menn; 49 prosent av mennene har sluttet på lektorutdanningen, mot 41 prosent av kvinnene. Og logisk nok er dermed andelen fullførte lavere blant menn, 43 prosent mot 53 prosent blant kvinnene.

Aldersfordelingen, målt ved *alder ved oppstart*, viser en overvekt av unge studenter. Totalt er 45 prosent 18–20 år, 33 prosent 21–22 år, 11 prosent 23–25 år og 10 prosent over 25 år. Den eldste gruppa består av 183 personer, og de fleste der er under 30 år. Medianalderen er 21,0 år. I Figur 8-3 viser vi aldersgruppene fordelt på frafalt, aktiv og fullført.

Figur 8-3: Fullførte, frafalte og aktive lektorstudenter blant opptakskullene 2013–2014, januar 2021. Fordelt på alder. Kilde: FS/Unit



Det mest iøynefallende resultatet er at de to eldste aldersgruppene, og da særlig den eldste, i større grad frafaller og i mindre grad fullfører, sammenlignet med de andre gruppene. Frafallet er 57 prosent blant de over 25 år, mot 51 prosent blant de mellom 23

og 25 år og 40 prosent blant de to gruppene under 23 år. Andelen som fortsatt studerer («aktive»), er lav for alle gruppene og varierer fra 6 prosent for de to yngste gruppene til 9 prosent for den eldste. Dette er sterke indikasjoner på at både frafall og forsinkelser er høyere blant de eldste studentene enn blant de yngste.

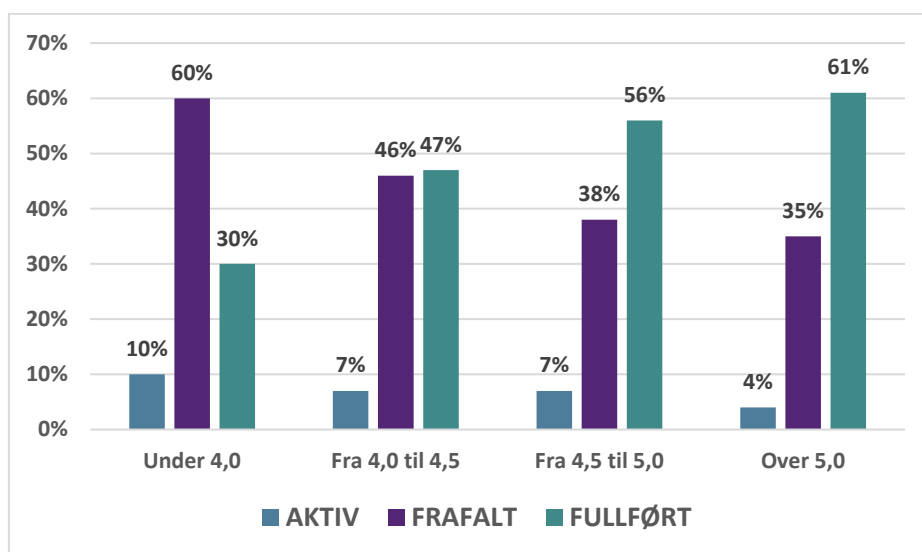
Under (Figur 8-2) fordeler vi tallene på gjennomsnittskarakter fra videregående opplæring. Opplysning om karakterpoeng manglet for 132 personer, tilsvarende 7 prosent.

Når vi ser bort fra disse, hadde:

- 16 prosent et karaktergjennomsnitt under 4,0
- 29 prosent et karaktergjennomsnitt fra 4,0 til 4,5
- 36 prosent et karaktergjennomsnitt fra 4,5 til under 5,0
- 18 prosent et karaktergjennomsnitt over 5,0

De 132 det manglet data på, er i stor grad personer over 25 år (og mange over 30 år), trolig skyldes det at registrering av gamle vitnemål ikke var utbredt i 2013 og 2014. De fordeler seg forholdsvis jevnt på de ulike institusjonene, størrelsen tatt i betraktning.

Figur 8-4: Fullførte, frafalte og aktive lektorstudenter blant opptakskullene 2013–2014, januar 2021. Fordelt på karaktergjennomsnitt fra videregående opplæring. Kilde: FS/Unit

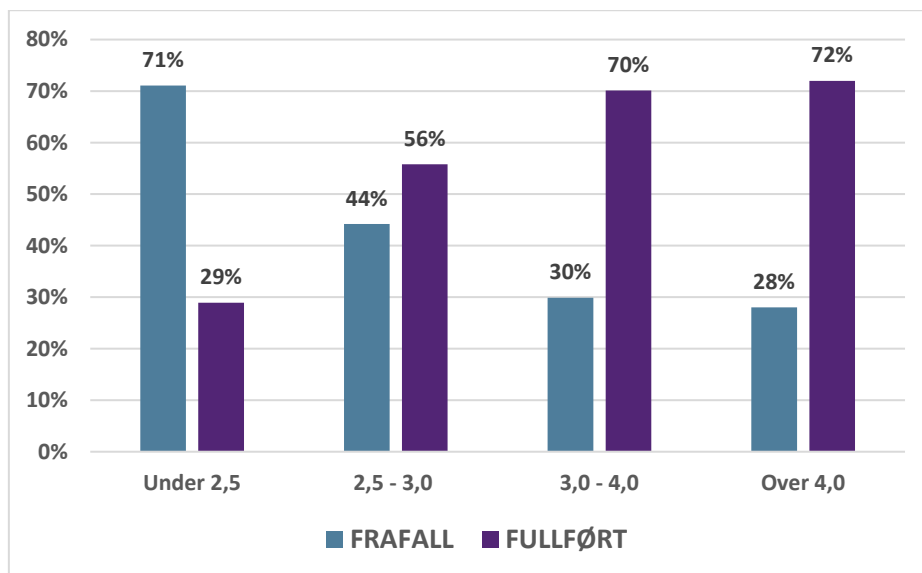


Det er en ganske klar sammenheng mellom karakterpoeng fra videregående opplæring og studentstatus. Andelen som frafalt, er 60 prosent blant de med lavest karakterpoeng, synkende til 35 prosent blant de med høyest karakterpoeng. Andelen som har fullført, er 30 prosent blant de med lavest karakterpoeng, økende til 61 prosent blant de med høyest karakterpoeng. Andelen som fortsatt er aktive, varierer fra 10 prosent blant de med lavest karakterpoeng til 4 prosent blant de med høyest karakterpoeng.

Vi har også data på gjennomsnittskarakter oppnådd i høyere utdanning. Vi viser disse dataene selv om karakterene ikke utelukkende gjelder for lektorutdanningen, og selv om gjennomsnittet for mange frafalte baserer seg på få eksamener. Vi har satt en grense på 30 studiepoeng; har studenten oppnådd færre studiepoeng, er ikke karakterdata inkludert. De

aktive lektorstudentene er ekskludert, da de er relativt få for disse kullene og også forsinkede, noe som kan gjøre at de i liten grad er representative for alle aktive studenter. Karakterene ble kodet slik da gjennomsnitt ble beregnet: A=5, B=4, C=3, D=2 og E=1.

Figur 8-5: Fullførte og frafalte lektorstudenter blant opptakskullene 2013–2014, januar 2021. Fordelt på karaktergjennomsnitt fra høyere utdanning. Kilde: FS/Unit



Det er en tydelig sammenheng mellom oppnådde karakterer og studentstatus. Jo høyere karakterer studentene oppnådde, jo færre er frafalte og jo flere er fullførte.

Vi har gjort samme analyse med en nedre grense på 120 oppnådde studiepoeng, uten at karakterfordelingen for de tre gruppene endrer seg noe særlig.

Vi har også brutt ned karakterfordelingen på antall studieår de frafalte gjennomførte, og ekskludert de som ikke har gjennomført ett helt studieår (pga. til dels svært få eksamensresultater). Vi finner da at:

- andelen med lave karakterer (under 2,5) er klart minst blant de som fullførte ett og to år, størst blant de som fullførte fire år
- andelen med høye karakterer (over 4,0) er størst blant de som fullførte ett år, minst blant de som fullførte fire år

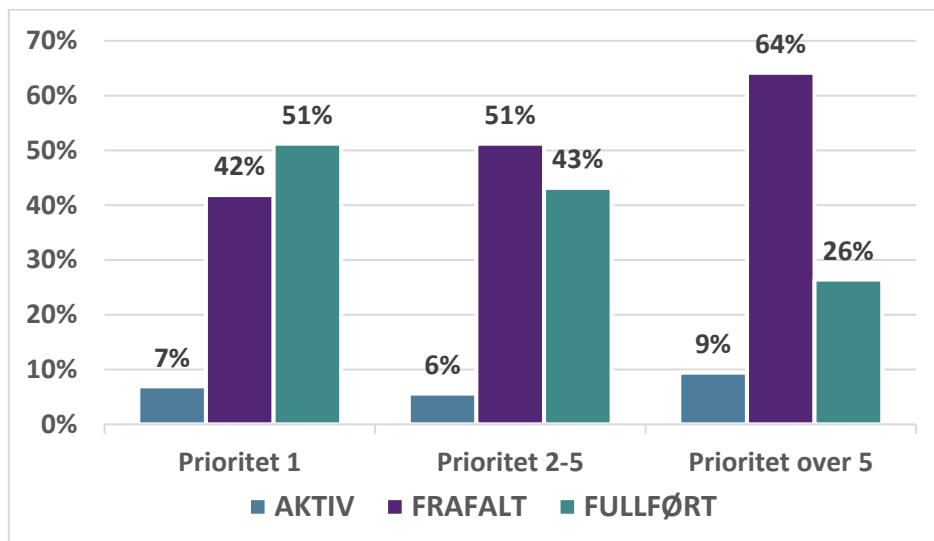
Det er altså en tendens til at de som slutter tidlig, har bedre karakterer enn de som slutter sent på lektorstudiet. Faktisk ligner fordelingen blant de som bare gjennomførte ett år, temmelig mye på fordelingen blant de som har fullført lektorstudiet.

For øvrig er korrelasjonen mellom karakterer fra videregående og fra høyere utdanning 0,49, noe som er en relativt sterk korrelasjon.

Hele 66 prosent av opptakskullene i 2013–2014 hadde lektorutdanningen de kom inn på som førsteprioritet. Vi har fordelt opptakskullet i tre grupper, etter hvilken prioritet de ga studieprogrammet de kom inn på. 66 prosent hadde prioritet 1, 27 prosent prioritet 2 til 5,

mens 7 prosent hadde en enda lavere prioritet. Det er ikke kjent om de andre prioritene var lektorprogram eller andre utdanningstyper.

Figur 8-6: Fullførte, frafalte og aktive lektorstudenter blant opptakskullene 2013–2014, januar 2021. Fordelt på søknadsprioritet. Kilde: FS/Unit



Blant de frafalte hadde 42 prosent prioritet 1, mens blant de fullførte hadde 51 prosent prioritet 1. Andelen med lavest prioritet var 64 prosent blant de frafalte, 26 prosent blant de fullførte. Det er altså en relativ klar tendens til at de som frafalt, hadde en lavere prioritet på lektorprogrammet sitt. Dette kan være én forklaring på at de slutter.

Frafall og fullføring på institusjonsnivå er dekket i kapittel 4.3. Vi velger derfor ikke å vise omfanget av frafall og fullføring for årskullene 2013 og 2014 per institusjon.

I regresjonsanalysen under skal vi se nærmere på hvilke bakgrunnsvariabler som kan ha sammenheng med frafall og fullføring, deriblant kjønn, alder og institusjon.

8.3 Kjennetegn ved de frafalte og fullførte – regresjonsanalyse

Ovenfor har vi beskrevet frafall og fullføring ut ifra de bakgrunnsvariablene vi har, som alder, kjønn og søknadsprioritet.

Vi skal nå vise resultatene fra en logistisk regresjon basert på de samme dataene. Denne metoden gjør det mulig å beregne sannsynligheten for frafall, kontrollert for de faktorer som vi har bakgrunnsdata på, og vi kan undersøke om ulike kjennetegn ved studentene har statistisk signifikant betydning for frafall.

Verdt å merke er at bakgrunnsdataene våre bare utgjør en del av forklaringen bak frafall (og fullføring). Det er sannsynligvis veldig mye annet som også påvirker. Vi skal se mer på dette senere, ved å ta i bruk data fra spørreundersøkelsene i analysene.

Vi fortsetter å se på opptakskullene for 2013 og 2014, men har nå valgt å ekskludere de (7 prosent) aktive studentene, slik at vi bare ser på frafalte og fullførte lektorstudenter. Vi har

gjort om variabelen som viser studentstatus til en dikotom variabel med verdiene 1 (fracfall) og 0 (fullført). Vi har gjort en logistisk regresjon basert på den avhengige variabelen studentstatus og med følgende uavhengige variabler, med variabelnavn i parentes:

- Kjønn («KVINNE»): Er gruppert i kvinner (med verdien 1) og menn (med verdien 0). Menn er referansekategorien.
- Alder ved studiestart («Alderopp_int»): Er gruppert i de fire kategoriene 18–20, 21–22, 23–25 og over 25. Den yngste aldergruppen er referansekategori.
- Gjennomsnittskaraktter fra videregående opplæring («NVB») er en kontinuerlig variabel, med verdier fra 3,20 til 5,92 i populasjonen vår.
- Prioritet ved søkning («PRI») er gjort dikotom, der førsteprioritet = 0 og de andre søknadsprioritetene = 1. Hele 66 prosent hadde lektorutdanningen som førsteprioritet, derfor har vi valgt å analysere de som hadde lektorutdanningen som førsteprioritet på den ene siden og alle andre på den andre siden.

Under, i Figur 8-7, viser vi hovedfunnene fra regresjonen. Antall personer i analysen (1539) er noe lavere enn vist i forrige delkapittel, hovedsakelig pga. manglende informasjon om karakterpoeng for en del personer. Vi har valgt å ikke inkludere institusjonsnivået i presentasjonen. Dette pga. få personer i datamaterialet på mange av institusjonene, med påfølgende lite robuste resultater på institusjonsnivå.

Estimatene er uttrykt som odds ratio²². Referansekategorien har verdien 1 (markert med stiplet, loddrett linje i figuren). En verdi høyere enn 1 på en av de uavhengige variablene viser at sannsynligheten for frafall er høyere enn for referansekategorien. Det indikerer altså en positiv sammenheng. En verdi lavere enn 1 viser at sannsynligheten er lavere enn referansekategorien – altså en negativ sammenheng. Er verdien lik 1 har ikke variabelen betydning for sannsynligheten. Asteriskene bak (noen av) variablene indikerer at forskjellene er statistisk signifikante.

Figur 8-7: Odds ratio for å slutte på lektorutdanningen blant opptakskullene 2013–2014



* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

²² «Odds ratio» uttrykker forholdet mellom ulike bakgrunnsfaktorer og sannsynligheten for å frafalle i forhold til sannsynligheten for ikke å frafalle.

Sannsynligheten for at kvinner frafaller er lavere enn for menn, kontrollert for de andre variablene i modellen. Forskjellen er signifikant på 0,05-nivå.

Sannsynligheten for at den eldste aldergruppen (de over 25 år) frafaller er høyere enn for den yngste (18–20 år), kontrollert for de andre variablene i modellen. Forskjellen er signifikant på 0,05-nivå. De andre aldergruppene skiller seg ikke signifikant fra referanse-kategorien, som er de i gruppen 18–20 år.

For gjennomsnittskarakter fra videregående opplæring gjelder at sannsynligheten for frafall er lavere jo høyere gjennomsnittskarakter man har. Forskjellen er signifikant på (minst) 0,01-nivå. Vi gjennomførte også en regresjon der gjennomsnittskarakter var en gruppert variabel (fire kategorier). Her fant vi at sannsynligheten for frafall var klart høyest i gruppen med lavest karakterpoeng (under 4,0), mens forskjellene mellom de tre andre gruppene var relativt små.

Sannsynligheten for at de med lektorutdanningen som førsteprioritet ved søkning frafaller er lavere enn for de som ikke har lektorutdanningen som førsteprioritet. Forskjellen er signifikant på 0,05-nivå.

Når det gjelder kjønnsforskjellene, har vi kontrollert for de andre bakgrunnsvariablene i modellen, dvs. at modellen tar hensyn til at populasjonens sammensetning av alder, karakterpoeng og prioritet ved søkning varierer mellom menn og kvinner. Tilsvarende gjelder for hver av de andre uavhengige variablene.

Funnene fra denne regresjonsanalysen er i tråd med de vi fant i forrige delkapittel. Disse funnene kan dermed sies å være styrket. På den annen side ga det lite ekstra informasjon å kontrollere for bakgrunnsvariablene. Dette kan skyldes at effekten av hver bakgrunnsvariabel er jevnt fordelt, og/eller at vi ikke har data på de viktigste kjennetegnene. Dette kan for eksempel være fagretning, motivasjon, andre interesser etc. Foreldrenes utdanningsnivå er ofte brukt i slike analyser og ofte fremholdt som en forklaring på frafall. Dette har vi ikke data på. Imidlertid fant Slettebak og Theisen (2016) at foreldrenes utdanningsnivå hadde lite å si for frafall i lektorutdanningen.

Vi gjorde også et forsøk med en variant av denne modellen der vi innførte institusjon som uavhengig variabel. I dette tilfellet ble oddsratioen og p-verdien bare i beskjeden grad påvirket, sammenlignet med det som er beskrevet ovenfor.

Vi gjorde samme regresjonsanalyse der vi også inkluderte opptakskullet 2015, med svært like resultater; imidlertid ble kjønnseffekten og alderseffekten noe sterkere og effekten av karakterer og prioritet noe svakere.

9 Om å starte på studiet

Vi skal i dette kapitlet se nærmere på de tre gruppene (fullførte, frafalte og de som studerer) oppfatning av motivasjon og årsaker til å starte på lektorutdanning.

Utgangspunktet er spørsmål i de tre spørreundersøkelsene som er like, eller tilnærmet like,

og som dermed kan sammenlignes. De deskriptive rapportene for hver av de tre gruppene spørreundersøkelser beskriver – i langt større detalj – disse temaene.²³

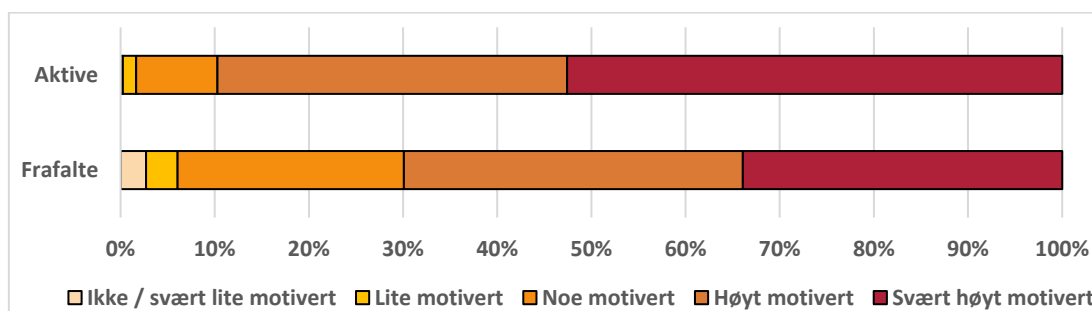
I dette kapitlet har vi signifikantstestet forskjellene mellom gruppene i de tilfellene (påstandene) vi viser svarfordelingene i figurer. Vi har testet om andelen respondenter som valgte de to mest positive svaralternativene (i stor grad / svært stor grad), er signifikant ulik mellom gruppene. Dette omtales i tilknytning til hver figur. I tillegg vil det stort sett alltid være signifikante forskjeller i de tilfellene hvor vi omtaler en påstand i teksten.

9.1 Hvorfor starte på lektorutdanningen?

9.1.1 Hvor motiverte var respondentene da de startet?

De frafalte og de aktive respondentene fikk spørsmålet «Hvor motivert var du for å fullføre lektorutdanningen da du begynte på studiet?» Det var fem svarkategorier, fra «Ikke / svært lite motivert» til «Svært høyt motivert». I Figur 9-1 viser vi svarfordelingene.

Figur 9-1: «Hvor motivert var du for å fullføre lektorutdanningen da du begynte på studiet?». Svarfordeling.



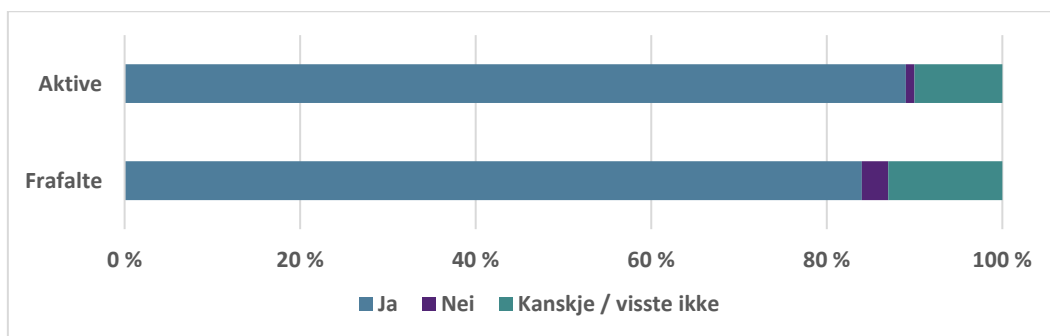
Langt flere av de aktive studentene (90 prosent) oppga at de var «Høyt motivert» eller «Svært høyt motivert» enn de frafalte (70 prosent). Blant de frafalte er midtkategorien, «Noe motivert», ganske stor (24 prosent). Her er det viktig å være klar over at begge gruppene er spurt i retrospekt og dermed kan ha hatt en erindringsforskyvning, og svarene kan være påvirket av om de faktisk har frafalt eller ikke. Forskjellene mellom de to gruppene er statistisk signifikante.

9.1.2 Så de for seg å jobbe som lektor i skoleverket?

De frafalte og de aktive studentene fikk nøyaktig samme spørsmål: «Da du startet på lektorutdanningen, så du for deg å jobbe som lektor i skoleverket?». I Figur 9-2 viser vi svarfordelingene.

²³ <https://www.nokut.no/prosjekter-i-nokut/evaluering-av-lektorutdanningene/#sporreundersokelser>

Figur 9-2: «Da du startet på lektorutdanningen, så du for deg å jobbe som lektor i skoleverket?». Svarfordeling.

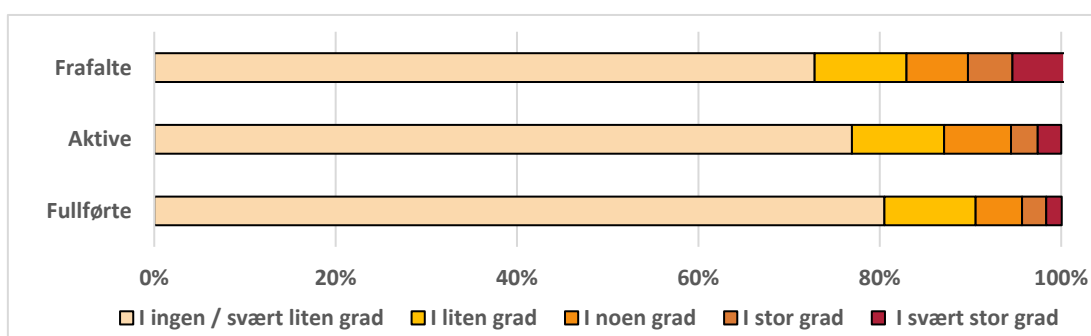


Likheten mellom gruppene er slående; nesten 9 av 10 svarte «Ja» både blant de frafalte og blant de som studerer. Andelen «Ja» er marginalt høyere blant de aktive (89 prosent) enn blant de frafalte (84 prosent). Andelen «Nei» og «Kanskje / visste ikke» er noe lavere blant de aktive enn blant de frafalte. Forskjellene mellom gruppene er statistisk signifikante.

9.1.3 Om valget av type utdanning

Både frafalte, aktive og fullførte lektorstudenter ble bedt om å ta stilling til i hvilken grad to påstander om valg av type utdanning stemmer. Den innledende teksten over påstandene var «Tenk på tiden før du startet på lektorutdanningen: I hvilken grad stemmer dette for ditt valg av utdanning?». Det var fem svarkategorier, fra «I Ingen / svært liten grad» til «I svært stor grad». I Figur 9-3 viser vi den første av de to påstandene: om de ønsket å gå på en annen type utdanning.

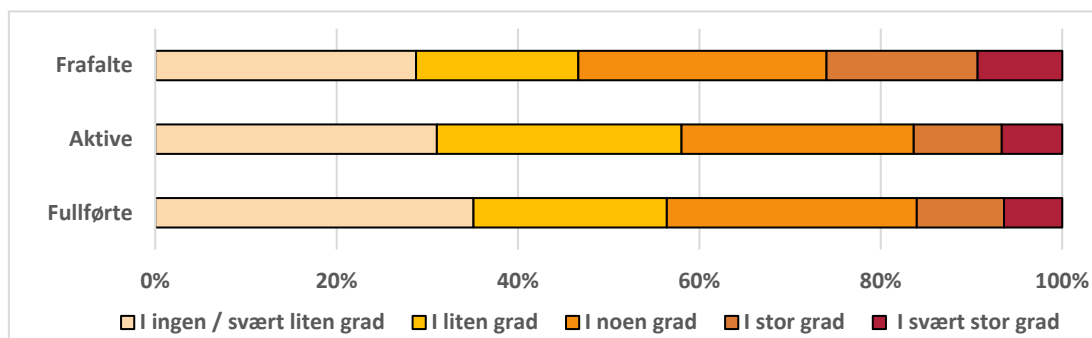
Figur 9-3: «Jeg ønsket å gå på en annen type utdanning, men kom ikke inn». Svarfordeling



Respondentene ble altså bedt å vurdere – relativt til andre utdanninger – deres valg av lektorutdanning. Svarfordelingen varierer relativt lite mellom de tre gruppene. Det store flertallet (fra 83 prosent til 91 prosent) oppga at påstanden «I ingen / svært liten grad» eller «I liten grad» stemmer. Bare 4 til 11 prosent oppga «I stor grad» og «I svært stor grad». En forklaring til den lave graden av enighet kan være at de fleste lektorstudentene har så høye karakterer fra videregående skole at de ville kommet inn på svært mange andre utdanninger: Bisetningen «men kom ikke inn» er altså irrelevant for mange og gjør at mange svarte «I ingen / svært liten grad».

I Figur 9-4 viser vi den andre påstanden; «Jeg var usikker på mitt valg av type utdanning».

Figur 9-4: «Jeg var usikker på mitt valg av type utdanning». Svarfordeling



Respondentene ble også her bedt å vurdere – relativt til andre utdanninger – deres valg av lektorutdanning. Også på denne påstanden er svarfordelingen relativt lik de tre gruppene imellom. De frafalte er imidlertid noe mer enige i påstanden og dermed noe mer usikker på valg av utdanning enn de to andre gruppene. En viss grad av usikkerhet kan alle ha, trolig også de mest motiverte, så at mellom 16 og 26 prosent oppga «I stor grad» eller «I svært stor grad» skal kanskje ikke anses som uventet mye. Respondentene kan jo legge mye inn i begrepet «usikker på». Den store andelen som oppga «I ingen / svært liten grad» eller «I liten grad» å være usikker, harmonerer ganske godt med et annet funn i datagrunnlaget; at de aller fleste hadde lektorutdanning som førsteprioritet ved søkning.

For begge påstandene gjelder at forskjellene mellom de frafalte og de to andre gruppene er statistisk signifikante, mens forskjellen mellom de aktive og de fullførte ikke er det.

9.1.4 Motivasjon for å starte – årsaker ved lektorutdanningen

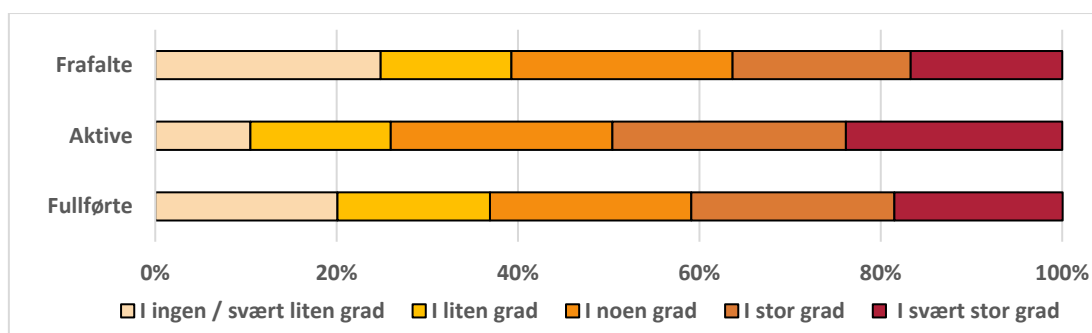
De frafalte, de aktive og de fullførte respondentene ble bedt om å ta stilling til en rekke påstander om hva som var viktig for deres valg av utdanning: «Tenk på tiden før du startet på lektorutdanningen: I hvilken grad var det følgende viktig for ditt valg av utdanning? *Med studiefag mener vi disiplinfagene dine (ofte kalt fag 1 og fag 2).*» Det var fem svarkategorier, fra «I Ingen / svært liten grad» til «I svært stor grad». Det var ingen «Vet ikke»-kategori. Påstandene om lektorutdanningene var:

- Karrieremuligheter både innen skoleverket og andre steder
- Kombinasjonen av studiefag, pedagogikk og fagdidaktikk
- Min interesse for studiefagene
- Min interesse for pedagogikk og fagdidaktikk
- Jeg ønsket å studere et bestemt sted (by)
- Jeg hadde inntrykk av at studieprogrammet hadde god faglig kvalitet

Samlet sett er det den første og den tredje påstanden som tillegges størst betydning blant alle de tre gruppene.²⁴ Den tredje, «Min interesse for studiefagene» er viktigst, med 87 prosent blant de fullførte, 86 prosent blant de aktive og 73 prosent blant de frafalte.

Likheten i svarfordelingene mellom gruppene er mer slående enn forskjellene, men det er en noe høyere andel blant de aktive og fullførte – enn de frafalte – som tilla de ulike påstandene betydning. I Figur 9-5 presenterer vi påstanden med størst forskjell i svarfordeling mellom gruppene.

Figur 9-5: «Jeg ønsket å studere på et bestemt sted (by)». Svarfordeling



En høyere andel av de aktive studentene (50 prosent) tilla påstanden om geografi stor betydning («I stor grad» og «I svært stor grad») enn de frafalte (36 prosent) og de fullførte (41 prosent). Forskjellene mellom de aktive og de to andre gruppene er statistisk signifikante, mens forskjellen mellom de frafalte og de fullførte ikke er det.

På påstanden «Min interesse for studiefagene» er det lignende forskjeller i svarfordeling; 73 prosent av de frafalte oppga «I stor grad» og «I svært stor grad», mot 86 prosent i de to andre gruppene.

9.1.5 Motivasjon for å starte – årsaker ved lektoryrket

De tre gruppene fikk også en rekke påstander om hva som var viktig for deres valg av utdanning som omhandler *lektoryrket*:

- Jeg ville ha en jobb som er viktig for samfunnet
- Jeg ønsket å jobbe med ungdom
- Jeg likte / er flink til å lære bort
- Jeg var inspirert av lærere i skolen/familien
- Jeg anså jobbmulighetene som gode
- Jeg ønsket ikke en typisk kontorjobb
- Jeg ønsket å jobbe med faget jeg fordyper meg i
- Jeg anså mange ferieuker (avspasering i skoleferiene) som et gode

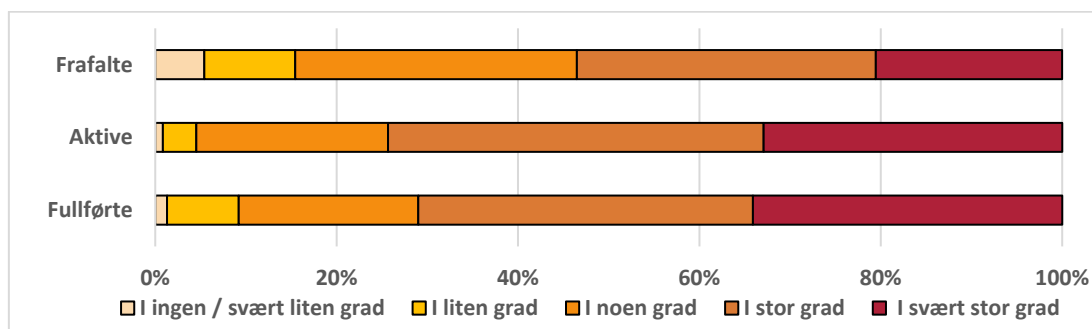
Det er flere – i alle de tre gruppene – som tillegger disse påstandene om lektoryrket stor betydning enn påstandene om lektorutdanningen. Det er en indikasjon på at ulike årsaker

²⁴ Angående den fjerde påstanden: Her må det påpekes at pedagogikk og fagdidaktikk ikke er fag de nye studentene allerede kjenner fra skolen, i motsetning til de fleste studiefag.

knyttet til *lektoryrket* veier noe tyngre for valget av lektorutdanning enn årsaker knyttet til *lektorutdanningen*.

Størst betydning tillegges påstanden «Jeg anså jobbmulighetene som gode», med 85 prosent blant de fullførte, 87 prosent blant de aktive og 77 prosent blant de frafalte. Også her er likheten i svarfordelingene mellom de to gruppene mer slående enn forskjellene, men det er en noe høyere andel blant de fullførte og blant de aktive som tilla påstandene betydning – enn blant de frafalte. I Figur 9-6 presenterer vi påstanden med størst forskjell i svarfordeling mellom gruppene.

Figur 9-6: «Jeg ønsket å jobbe med ungdom». Svarfordeling



På påstanden om ungdom oppga en klart høyere andel av de aktive og de fullførte studentene (74 og 71 prosent) «I stor grad» og «I svært stor grad» enn de frafalte studentene (54 prosent). Forskjellene mellom de frafalte og de to andre gruppene er statistisk signifikante, mens forskjellen mellom de aktive og de fullførte ikke er det.

Nest størst forskjell er det på påstanden «Jeg ønsket ikke en typisk kontorjobb», der 50 prosent av de frafalte oppga «I stor grad» og «I svært stor grad», mot 66 prosent blant de aktive.

Samlet sett viser resultatene av de to settene av påstander om startårsaker at likheten mellom gruppene er mer slående enn forskjellene. Dette vises blant annet i at de tre påstandene som tillegges størst betydning er de samme i alle gruppene:

- Jeg anså jobbmulighetene som gode
- Min interesse for studiefagene
- Jeg likte / er flink til å lære bort

9.2 Opplevelse av det første studieåret

Mye av frafallet skjer tidlig i studieløpet, og ulike forhold ved studiene er blant årsakene til å slutte på lektorutdanningen. Derfor er det relevant å spørre om studentenes erfaringer fra første studieår kan ha bidratt til beslutningen om å slutte for noen av dem.

De frafalte og de aktive respondentene fikk de samme påstandene, fordelt på tre spørsmålsbatterier. Innledende tekst over påstandene var «Her kommer noen sett med spørsmål om hvordan du opplevde det første studieåret som lektorstudent. *Med profesjonsfag mener vi fag/emner innen fagdidaktikk og pedagogikk. Med studiefag mener vi disiplinfagene dine (ofte kalt fag 1 og fag 2).*»

Det var fem svarkategorier, fra «I Ingen / svært liten grad» til «I svært stor grad». I tillegg kom kategorien «Vet ikke / hadde ikke i første studieår», som ikke inngår i figurene. Siste svarkategori var utformet slik fordi enkelte emner (f.eks. pedagogikk) ikke gis ved alle institusjonene det første studieåret. Andelen var ganske høy, opp mot 23 prosent, spesielt på påstandene om profesjonsfag.

9.2.1 Opplevelse av første studieår – faglige forhold / ny studiehverdag

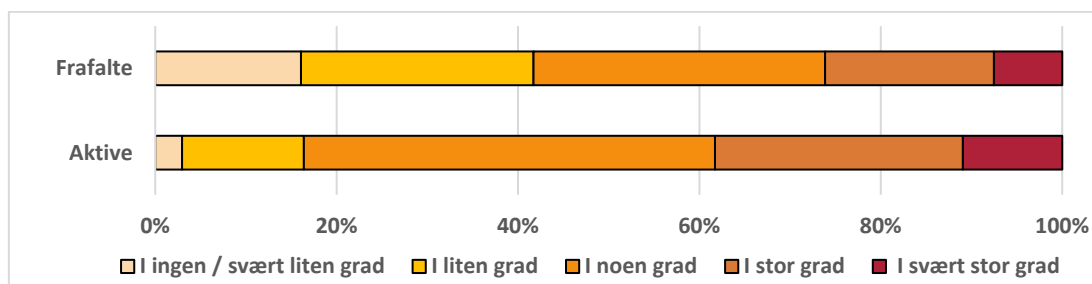
Vi oppga først fem påstander om den nye studiehverdagen som fersk lektorstudent:

- Profesjonsfagene var vanskelige, rent faglig
- Arbeidsformene i profesjonsfagene var krevende
- Studiefagene var vanskelige, rent faglig
- Arbeidsformene i studiefagene var krevende
- Jeg fikk tidlig innføring i hva det vil si å jobbe som lærer

På ingen av disse påstandene er mer enn halvparten «I noen grad» og «I svært stor grad» enige, midtkategorien («I noen grad») er større enn summen av de to førstnevnte i alle tilfeller. Størst oppslutning – i de fleste tilfellene – får svaralternativene «I ingen / svært liten grad» og «I liten grad». De fleste, både frafalte og aktive, er altså i ingen, liten eller bare i noen grad enige i påstandene.

I Figur 9-7 viser vi svarfordelingene til påstanden med størst forskjell mellom de to gruppene.

Figur 9-7: «Studiefagene var vanskelige, rent faglig». Svarfordeling



En høyere andel av de aktive studentene (38 prosent) oppga å «I noen grad» og «I svært stor grad» være enige i påstanden om at studiefagene var vanskelige enn de frafalte studentene (26 prosent). Videre oppga bare 16 prosent av de aktive studentene «I ingen / svært liten grad» og «I liten grad», mens såpass mange som 42 prosent av de frafalte oppga det. I tillegg (ikke vist) er det en klart lavere andel blant de aktive enn blant de frafalte som svarte i «I ingen / svært liten grad» og «I liten grad» på påstanden «Arbeidsformene i studiefagene var krevende». Forskjellene mellom de to gruppene er statistisk signifikante.

Vi har undersøkt dette nærmere ved å sammenligne aktive studenter fra ulike institusjoner, fagretninger og studieår. Svarfordelingene varierer forholdsvis lite mellom studenter i ulike årstrinn. Det er litt mer variasjon mellom institusjonene, lavest er andelen på Nord og MF (11 prosent), høyest (rundt 45 prosent) på flere av institusjonene. Det er store forskjeller

mellom fagretninger. Kroppsøving har lavest andel (17 prosent) i stor / svært stor grad, nest lavest er det på historie/religion (25 prosent) og høyest er det på realfag (67 prosent).

Vi har også sammenlignet frafalte studenter fra ulike institusjoner, fagretninger og studieår. Svarfordelingene varierer forholdsvis lite etter hvor mange studieår de gjennomførte på lektorutdanningen før de sluttet. Det er litt mer variasjon mellom institusjonene, lavest andel stor / svært stor grad er det på NMBU (13 prosent), høyest på NTNU (37 prosent). Mest variasjon er det mellom fagretningene, der tilsvarende andeler går fra 16 prosent på samfunnsfag og 18 prosent på fremmedspråk til 51 prosent på realfag. På realfag er det NTNU som trekker opp, med 70 prosent.

Svarfordelingen varierer lite når vi sjekker hva de frafalte begynte på etter lektorutdanningen. Både de som begynte å jobbe og de som begynte på ulike typer utdanninger, svarer omtrent likt. Det er imidlertid en liten tendens til at de som begynte på disiplin- og profesjonsstudier, i mindre grad synes studiefagene var vanskelige enn de som begynte på pedagogiske utdanninger og «andre utdanninger».

Videre har vi sammenlignet de frafalte med de aktive innen hver fagretning. I alle fagretningene oppga de aktive studentene å være noe mer enige i påstanden enn de frafalte. Det samme gjelder for så å si alle institusjonene innen en fagretning (selv om det til dels er svært få respondenter blant de frafalte når vi bryter ned data på fagretning og institusjon). Det er altså jevnt over lavere andeler blant de frafalte som opplevde studiefagene som vanskelige, enn blant de som fortsatte på lektorstudiene.

Basert på de to påstandene om studiefagene²⁵ trer det frem et bilde av at de som sluttet på lektorutdanningen – i mindre grad enn de aktive lektorstudentene – opplevde studiefagene som vanskelige. Og at det er i realfag det er mest vanlig å mene at studiefagene var vanskelige.

Denne påstanden kan også sees i sammenheng med den ene påstanden om hvilke faktorer som hadde betydning for å slutte: «Studiefagene var vanskelige». Korrelasjonen mellom de to påstandene om vanskelige studiefag er høy: 0,64.

Såpass få som 27 prosent av de frafalte oppga altså at studiefagene var vanskelige. Dette kan sies å harmonere med at mange (53 prosent) av dem som sluttet på lektorutdanningen og studerte videre, byttet til disiplinstudier. For mange var det neppe negative opplevelser med studiefagene som gjorde at de sluttet på lektorutdanningen, kanskje snarere tvert om. Videre fikk 69 prosent av de som byttet til disiplinstudier, innpasset studiepoeng, og en innpassing senker trolig terskelen for å bytte til disiplinstudiene for en del.

9.2.2 Opplevelse av første studieår – forventninger og krav

Det var fire påstander om forventninger og krav. To om det faglige innholdet stemte med egne forventninger, to om underviserne tidlig la fram faglige forventninger og krav:

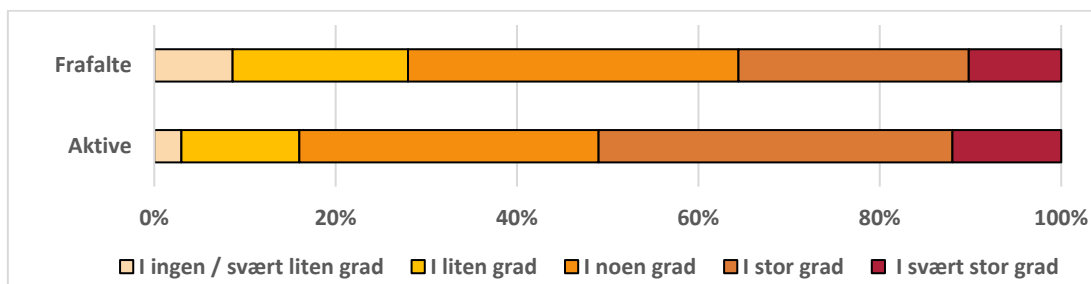
- Det faglige innholdet i studiefagene samsvarte godt med forventningene mine
- Det faglige innholdet i profesjonsfagene samsvarte godt med forventningene mine

²⁵ Påstanden «Arbeidsformene i studiefagene var krevende» scorer også høyt. Også her mener de frafalte, i større grad enn de aktive, at studiefagene ikke var krevende.

- Underviserne i profesjonsfagene la tidlig fram faglige forventninger og krav
- Underviserne i studiefagene la tidlig fram faglige forventninger og krav

Størst grad av enighet i påstandene – for begge gruppene – er det på påstanden «Underviserne i studiefagene la tidlig fram faglige forventninger og krav». I Figur 9-8 viser vi svarfordelingen på den påstanden der det er størst forskjell mellom de to gruppene.

Figur 9-8: «Det faglige innholdet i studiefagene samsvarte godt med forventningene mine». Svarfordeling



Forskjellene er ikke veldig store, men en større andel av de aktive enn de frafalte oppga å «I stor grad» og «I svært stor grad» være enige i påstanden, 51 prosent versus 36 prosent. I tillegg (ikke vist) er det en nesten tilsvarende forskjell på påstanden «Underviserne i studiefagene la tidlig fram faglige forventninger og krav». Forskjellene mellom de to gruppene er statistisk signifikante.

Basert på disse påstandene trer det frem et bilde av at de som sluttet på lektorutdanningen – i noe mindre grad enn de aktive lektorstudentene – opplevde at studiefagene møtte forventningene deres, og at de tidlig ble forelagt forventninger og krav i studiefagene. I de to tilsvarende påstandene om profesjonsfagene er svarfordelingen nesten identisk mellom de to gruppene.

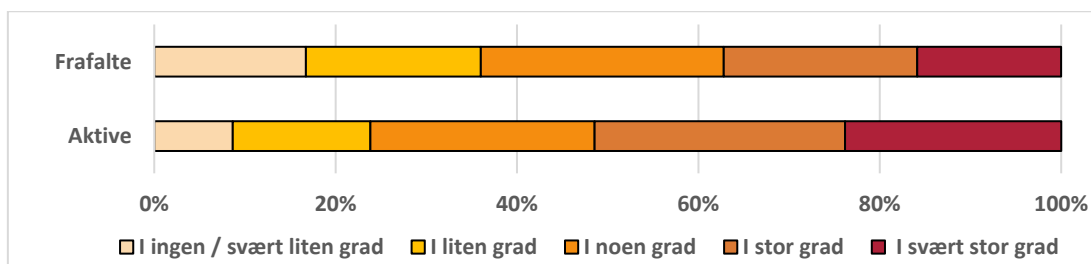
9.2.3 Opplevelse av første studieår – fellesskap

Vi oppga tre påstander om fellesskap med andre studenter:

- Jeg ble tidlig inkludert i et faglig fellesskap med andre lektorstudenter
- Jeg ble tidlig inkludert i et sosialt fellesskap med andre lektorstudenter
- Jeg ble tidlig inkludert i et fellesskap med disiplinstudentene på studiefagene

En del flere blant de aktive enn blant de frafalte oppga å «I stor grad» og «I svært stor grad» være enige i påstandene. I Figur 9-9 viser vi svarfordelingen på den påstanden der det er størst forskjell mellom de to gruppene.

Figur 9-9: «Jeg ble tidlig inkludert i et faglig fellesskap med andre lektorstudenter».
Svarfordeling



Forskjellene er ikke veldig store, men en større andel av de aktive enn de frafalte oppga å «I stor grad» og «I svært stor grad» være enige i påstanden, 51 prosent versus 37 prosent. Forskjellene mellom de to gruppene er statistisk signifikante.

10 Eget engasjement

I spørreundersøkelsene blant de frafalte og blant de fullførte ba vi respondentene – i retrospekt – ta stilling til tre påstander om eget engasjement og én om eksamensresultater:

- Jeg var motivert for studieinnsats
- Jeg benyttet meg av de organiserte læringsaktivitetene som ble tilbudt
- Jeg møtte godt forberedt til undervisningen
- Jeg var fornøyd med mine eksamensresultater

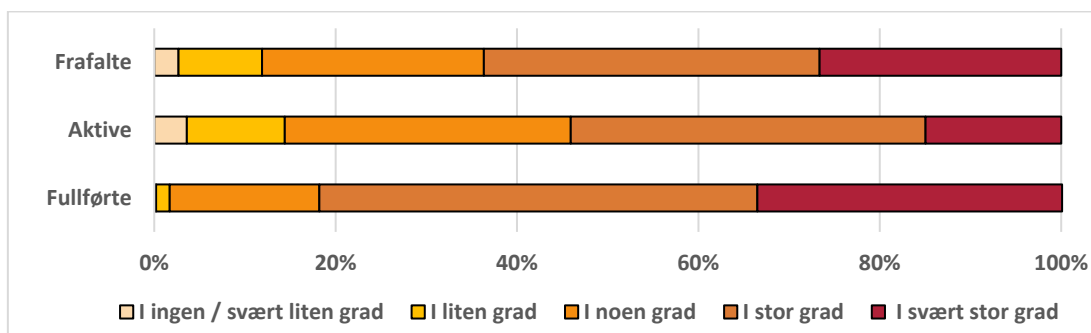
Innledende tekst over påstandene var «Når du ser tilbake på tiden du var lektorstudent: I hvilken grad stemmer dette?». Det var fem svarkategorier, fra «I Ingen / svært liten grad» til «I svært stor grad». I tillegg kom kategorien «Vet ikke / ikke relevant», som ikke inngår i beregningene av svarfordeling. Andelen «Vet ikke / ikke relevant» var mellom 2 og 11 prosent for de frafalte og mellom 0 og 2 prosent for de fullførte.

De aktive studentene fikk de samme påstandene, formulert i nåtidsform og med denne innledende setningen: «I hvilken grad er du enig i disse påstandene». Andelen «Vet ikke / ikke relevant» var mellom 0 og 3 prosent blant de aktive.

Som i forrige kapittel er utgangspunktet påstander i spørreundersøkelsene som er like eller tilnærmet like, og vi har gjort signifikanstester. Se mer omtale av dette i kapittel 9.

10.1 Motivert for studieinnsats

Vi ser først på påstanden «Jeg var motivert for studieinnsats» / «Jeg er motivert for studieinnsats», som ble stilt til alle respondentgruppene.

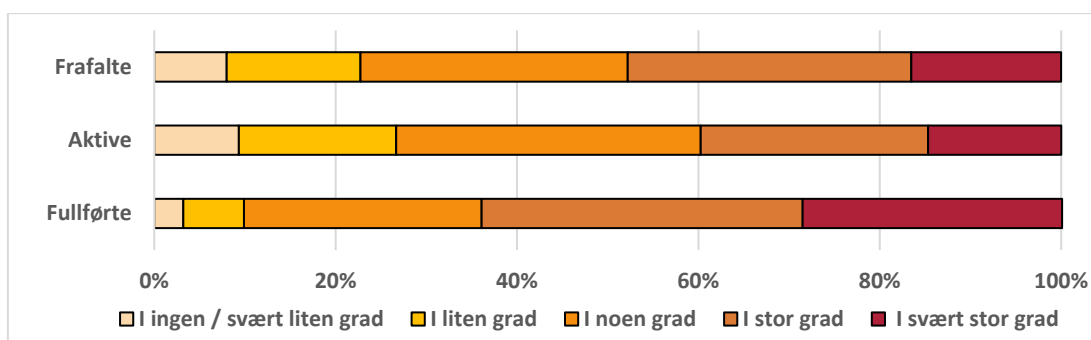
Figur 10-1: «Jeg var/er motivert for studieinnsats» Svarfordeling.

Forskjellene mellom de aktive og de frafalte er ikke veldig store, men en noe større andel av de frafalte enn de aktive oppga å «I stor grad» og «I svært stor grad» være enige i at de var/er motiverte for studieinnsats, 64 prosent versus 54 prosent. Blant de fullførte, derimot, er tilsvarende tall hele 82 prosent, og andelen som oppga «I ingen / svært liten grad» og «I liten grad» er henholdsvis 0 og 2 prosent. Forskjellene mellom gruppene er statistisk signifikante.

Det faktum at en større andel blant de frafalte og de fullførte (enn blant de aktive) oppga at påstanden i (svært) stor grad stemmer, kan til dels skyldes at disse – etter at de var ferdige – har hatt en viss erindringsforskyvning og «idealiserer» egen motivasjon og studieinnsats. Det er lite variasjon mellom årstrinnene blant de aktive studentene.

10.2 Benyttet organiserte læringsaktiviteter?

Vi viser påstanden «Jeg benyttet meg av de organiserte læringsaktivitetene som ble tilbudt / Jeg benytter meg av de organiserte læringsaktivitetene som tilbys» i Figur 10-2.

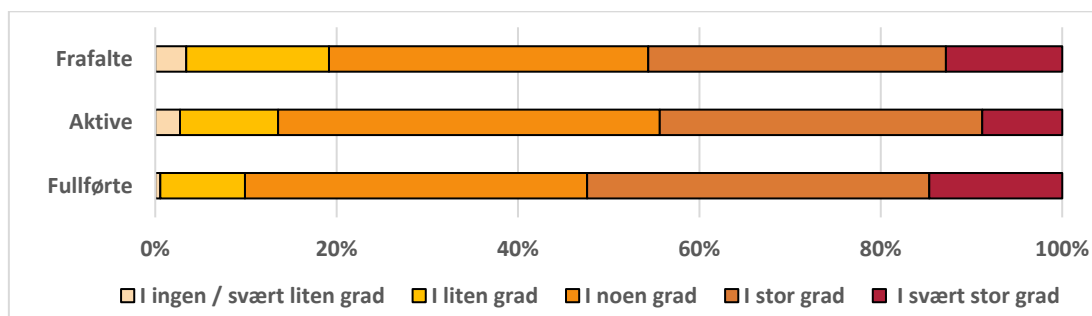
Figur 10-2: «Jeg benyttet/r meg av de organiserte læringsaktivitetene som ble tilbudt/ tilbys» Svarfordeling.

Forskjellene mellom de aktive og de frafalte er ikke veldig store, men en noe større andel av de frafalte oppga å «I stor grad» og «I svært stor grad» være enige i påstanden, 48 prosent versus 40 prosent. Det er lite variasjon mellom årstrinnene blant de aktive studentene. Blant de fullførte er tilsvarende tall 64 prosent, og det er svært få av disse som oppga «I ingen / svært liten grad» og «I liten grad» (henholdsvis 3 og 7 prosent). Forskjellene mellom gruppene er statistisk signifikante.

10.3 Møtte godt forberedt til undervisningen?

Vi viser påstanden «Jeg møtte godt forberedt til undervisningen / Jeg møter godt forberedt til undervisningen» i Figur 10-3.

Figur 10-3: «Jeg møtte/møter godt forberedt til undervisningen» Svarfordeling.



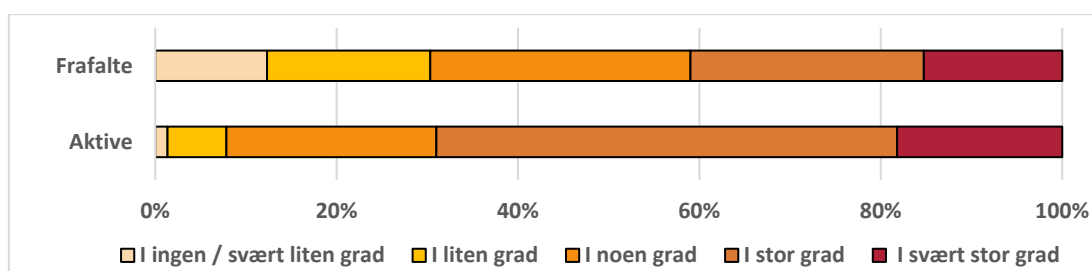
Forskjellen mellom de aktive og de frafalte er små og ikke statistisk signifikante, de andre forskjellene er det. De fullførte oppga i størst grad å ha møtt godt forberedt til undervisningen, og bare 10 prosent oppga at dette i liten grad stemmer. Det er lite variasjon mellom årstrinnene blant de aktive studentene, men andelen som oppga «I stor grad» og «I svært stor grad» synker noe utover i studiet.

10.4 Fornøyd med eksamensresultater?

For de frafalte ble de samme svaralternativene som for de andre påstandene brukt (I noen grad etc.). De fullførte ble ikke spurt om dette. I undersøkelsen blant de aktive ble disse svaralternativene brukt: Svært uenig / Uenig / Verken eller / Enig / Svært enig. De ulike svaralternativene mellom undersøkelsene er neppe problematisk for bruk av svardataene, men vil uansett gjelde som et lite forbehold.²⁶

Vi viser påstanden «Jeg var fornøyd med mine eksamensresultater / Jeg er fornøyd med mine eksamensresultater» i Figur 10-4, med de svaralternativene som de frafalte fikk.

Figur 10-4: «Jeg var/er fornøyd med mine eksamensresultater» Svarfordeling.



²⁶ NOKUT har gjort flere tester av nye spørsmål til Studiebarometeret, der halve testgruppen har fått en variant av svaralternativer, den andre halvparten en annen variant på samme påstand/spørsmål. Gjennomgående gjelder at det er svært små variasjoner i svarfordelingene i slike tilfeller.

Forskjellene mellom de to gruppene er temmelig store. Blant de frafalte oppga 41 prosent «I stor grad» og «I svært stor grad» at påstanden stemmer. Blant de aktive oppga 69 prosent «Enig» og «Svært enig». Blant de frafalte oppga 30 prosent de «laveste» svarkategoriene, mens bare 8 prosent av de aktive gjorde det.²⁷

På tross av ulikheten i svaralternativene er selve påstanden lik for de to gruppene. Forskjellen i svaralternativ betyr neppe mye for hva respondentene svarer, og det er dermed sannsynlig at de frafalte er langt mindre fornøyde enn de aktive med egne eksamensresultater. Forskjellene mellom gruppene er statistisk signifikante.

Som vi så i kapittel 8.2 får de frafalte bedre karakterer enn de aktive. Dette, sammen med at de frafalte jevnt over er mindre fornøyde med karakterene enn de aktive, kan tyde på at det er en god del ambisiøse studenter som slutter på lektorstudiet.

De frafalte oppga også, i mindre grad enn de aktive, at studiefagene var vanskelige. Det kan være slik at det blant de frafalte er en gruppe som opplever at studiefagene er vanskelige, som får lavere karakterer enn ønsket og slutter på grunn av det. Samtidig er det en annen gruppe som ikke synes studiefagene er vanskelige, som får høye karakterer og slutter på grunn av det (går over til en disiplinutdanning).

Vi finner for øvrig en klar sammenheng mellom oppnådde karakterer og fornøydhet med egne karakterer blant de frafalte (korrelasjonen er sterk: 0,59). Videre er det en klar sammenheng mellom antall år de frafalte gikk på lektorstudiet og grad av fornøydhet med egne karakterer; de som sluttet før de fullførte første studieår, er klart mindre fornøyde og de (relativt få) som fullførte fire studieår, er klart mer fornøyde enn de andre.

For de aktive studentene finner vi en omtrent like sterk korrelasjon mellom oppnådde karakterer og fornøydhet med egne karakterer.

11 Årsaker til frafall

11.1 Hovedfunn fra spørreundersøkelsen

Vi gjengir her hovedfunn fra (den deskriptive rapporten om) spørreundersøkelsen rettet mot frafalte lektorstudenter. Vi kartla årsaker til å slutte på lektorutdanningen ved hjelp av:

- Påstander om mulige årsaker, om forhold ved og utenfor lektorutdanningen. Vi ba respondentene angi hvor stor *betydning* hver av påstandene hadde.
- Spørsmålet «Var det noe ved lektorutdanningen din som bidro til at du sluttet/byttet?». Dette spørsmålet var tenkt å fange opp, helt konkret og direkte, om det var forhold ved lektorutdanningene som hadde betydning.
- Spørsmål om de opplevde å slutte på lektorutdanningen som positiv eller negativt.
- To fritekstfelt, ett som gikk til alle og ett som bare gikk til de som hadde svart at de ikke ønsket å bli lærer.

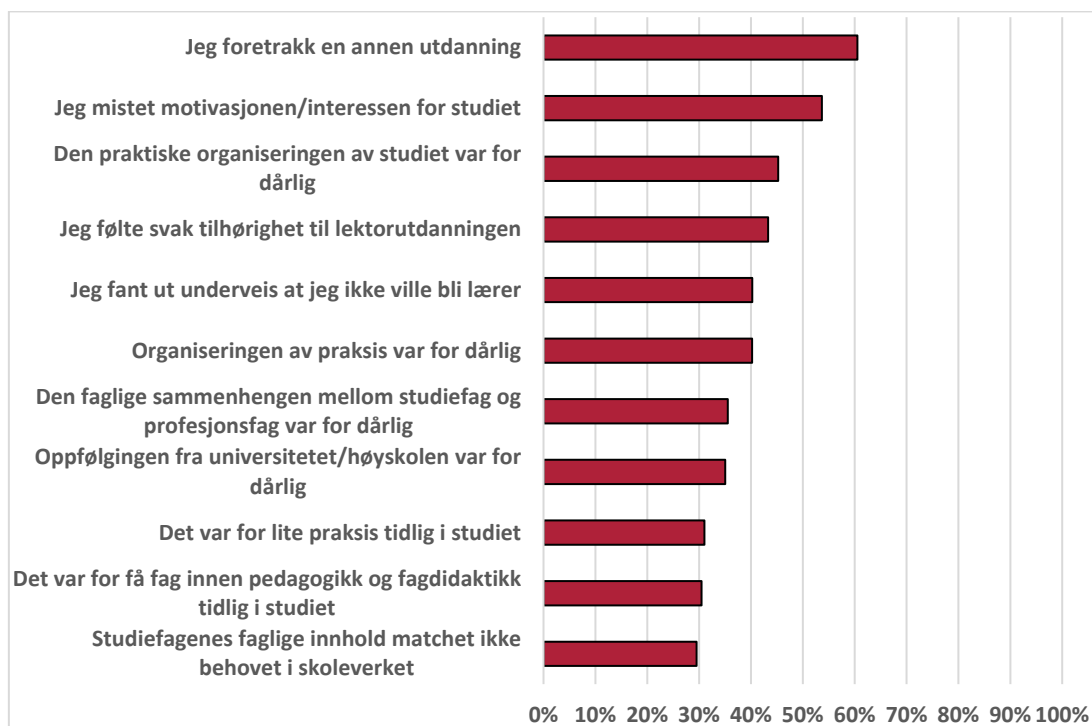
²⁷ Andelen som svarte «Vet ikke / ikke relevant» er såpass høy som 11 prosent blant de frafalte. Dette kan forklares av at mange ikke rakk å få eksamensresultater før de sluttet.

Bare et lite mindretall, 10 prosent, opplevde det å slutte på lektorutdanningen som negativt. Samtidig mener flertallet at det var «noe ved lektorutdanningen som bidro til at du sluttet/byttet». Her oppga 39 prosent «Ja, helt klart», 36 prosent «Ja, i noen grad», mens 25 prosent svarte «Nei». Dette kan synes paradoksalt, men kan forklares ved at det faktisk var noe ved lektorutdanningen som bidro til at mange sluttet, og dette *noe* ble opplevd såpass betydningsfullt og/eller negativt at det ble en positiv opplevelse å slutte. I tillegg er det kanskje også en tendens til at man anser sine valg som fornuftige og dermed at det var positivt å slutte.

Både blant de som svarte «Ja, helt klart» og «Nei» på spørsmålet om det var noe ved lektorutdanningen som bidro til at man sluttet, var andelen som oppga at det var negativt å slutte like lav (rundt 10 prosent). Blant de som oppga at det *ikke* var noe ved utdanningen som gjorde at de sluttet, opplevde en klart større andel (55 prosent) det som positivt å slutte, enn de som oppga «Ja, helt klart» (23 prosent).

Både årsaker som kan plasseres i kategoriene miljø/tilhørighet, organisering og faglig sammenheng/integrasjon anses av rundt en tredjedel eller mer å ha stor betydning. Figuren under inkluderer de elleve påstandene/sluttårsakene som størst andel tiller stor betydning.²⁸

Figur 11-1: De elleve påstandene om å slutte på lektorutdanningen med størst andel «Stor betydning» og «Svært stor betydning». Undersøkelse blant frafalte studenter. Prosent.



De mest betydningsfulle sluttårsakene, dvs. der størst andel har svart «Stor betydning» eller «Svært stor betydning», er «Jeg foretrakk en annen utdanning» (61 prosent) og «Jeg mistet motivasjonen/interessen for studiet» (54 prosent). Begge påstandene kan sies å

²⁸ Et diagram som viser alle påstandene om sluttårsaker, finnes i Vedlegg.

handle om forhold både utenfor og ved utdanningen. Deretter følger to påstander om forhold ved utdanningen: «Den praktiske organiseringen av studiet var for dårlig» og «Jeg følte svak tilhørighet til lektorutdanningen» (begge rundt 45 prosent). I tillegg tilla 40 prosent «Jeg fant ut underveis at jeg ikke ville bli lærer» stor betydning.

Påstandene «Jeg hadde aldri planlagt å fullføre» (7 prosent), «Jeg ønsket å jobbe» (16 prosent) og «Studiefagene var vanskelige» (17 prosent) hadde lavest oppslutning – disse fremkommer ikke av figuren.

Samlet sett gir dette et bilde av at forhold både utenfor og ved utdanningen har stor betydning som sluttårsak. Det er flere forhold som har stor betydning for mange av respondentene. Det var 62 prosent som tilla fem eller flere påstander stor eller svært stor betydning. Tilsvarende tall for ti eller flere påstander er 18 prosent.

At flere forhold har betydning, vitner også den forholdsvis sterke korrelasjonen mellom flere av påstandene om. Men vi finner få tilfeller av sterk korrelasjon på tvers av «områder»; det er altså stort sett beslektede forhold de enkelte respondentene vektlegger. Eksempelvis har ikke de som tilla studiemiljøet stor betydning, tillagt organiseringen eller den faglige biten stor betydning, og de som tilla egen motivasjon stor betydning har ikke tillagt andre forhold stor betydning.

Det var 11 prosent som ikke tilla noen av påstandene svært stor eller stor betydning. Tilsvarende var det 13 prosent som tilla én påstand svært stor eller stor betydning, for to til fem påstander var det 44 prosent, for flere enn fem påstander 31 prosent.

Fritekstfeltene bekrefter vårt utvalg av årsaker og er i stor grad utbroderinger av påstandene i spørsmålsbatteriene. Det som primært trekkes frem er dårlig studiemiljø og svak tilhørighet samt misnøye knyttet til praksis. Utenom de eksisterende kategoriene ble manglende tilrettelegging (pga. sykdom etc.) trukket frem av noen.

Fritekstfeltene viser at de som *fant ut underveis* at de ikke ville bli lærer, oppga mange ulike årsaker til det. Hyppigst forekommende er at de fikk et negativt inntrykk av læreryrket (for krevende, for lav lønn etc.). Mange oppga at de opplevde at de ikke egnet seg til å være lærer, eller at de ønsket å studere eller jobbe med noe annet, som for eksempel sykepleie, kunst eller ingeniørfag.

Vi har undersøkt om de som sluttet på lektorutdanningen og begynte å studere noe annet, har svart annerledes enn de som sluttet for å begynne å jobbe. Det er få tilfeller av vesentlige forskjeller. Det mest eklatante eksemplet er at 61 prosent av de som sluttet for å studere noe annet, opplevde det å slutte som noe positivt, mens bare 43 prosent av de som sluttet for å begynne å jobbe, gjorde det.

11.2 Regresjonsanalyse – frafalte og fullførte

Ovenfor viste vi hvilke faktorer de frafalte oppga som viktigst for å slutte. Dette kunne vi selvsagt ikke spørre de fullførte (eller aktive) studentene om.

I regresjonsanalysen i kapittel 8.3 undersøkte vi *kjennetegn* blant de frafalte og de fullførte fra opptakskullene 2013 og 2014 – og så bare på registerdata.

I dette delkapitlet omtaler vi en regresjonsanalyse av de samme to gruppene. Til forskjell fra sist skal vi inkludere data fra spørreundersøkelsene, som kan si noe mer om årsakene til at noen slutter og andre ikke. Metoden gjør det mulig å beregne sannsynligheten for frafall, kontrollert for de faktorer (svardata fra spørreundersøkelsene og bakgrunnsdata) vi har data på, og vi kan undersøke om svardata og kjennetegn ved studentene har statistisk signifikant betydning for frafall. Nå inngår bare de som besvarte spørreundersøkelsene, dermed er et mulig problem rundt feilregistreringer i de studieadministrative systemene redusert til et minimum.²⁹

I forhold til analysen i kapittel 8.3 legger vi til opptakskullet for 2015, noe som bidrar til å øke populasjonen. Det er 375 frafalte og 492 fullførte i bruttopopulasjonen (totalt 867). Siden vi inkluderer data fra spørreundersøkelsene og kobler dem med bakgrunnsdata, vil det mangle bakgrunnsdata for en del respondenter. Dette fordi kobling av data fra de to kildene krever aktivt samtykke fra respondenten, noe 71 prosent av de frafalte og 89 prosent av de fullførte ga. I tillegg manglet det data på noen bakgrunnsvariabler for noen personer i utgangspunktet. Nettopopulasjonen blir dermed lavere enn bruttopopulasjonen.

Vi har gjort om variabelen som viser studentstatus til en dikotom variabel med verdiene 1 (frafalt) og 0 (fullført). Vi har gjennomført en logistisk regresjon basert på den avhengige variabelen *studentstatus* og med følgende uavhengige bakgrunnsvariabler:

- Kjønn: Kvinner=1, menn=0. Menn er referansekategori.
- Alder ved studiestart: Gruppert i de fire kategoriene 18–20, 21–22, 23–25 og over 25. Den yngste aldergruppen er referansekategori.
- Gjennomsnittskarakter fra videregående opplæring («NVB») er en kontinuerlig variabel, med verdier fra 3,13 til 6,00 i vår populasjon.
- Prioritet ved søkning («PRI») er gjort dikotom, der førsteprioritet = 0 og de andre søknadsprioritetene = 1. Hele 69 prosent hadde lektorutdanningen som førsteprioritet, derfor har vi valgt å analysere de som hadde lektorutdanningen som førsteprioritet på den ene siden, og alle andre på den andre siden.
- ARSTALL_START: Opptakskullene 2013, 2014 og 2015. 2013 er referansekategori.
- Fagretning: Den største, Realfag, er referansekategori.
- Institusjon: De elleve lektorinstitusjonene. Den største, UiO, er referansekategori.

Vi har også inkludert spørsmål fra spørreundersøkelsene i regresjonsmodellen. En forutsetning for utvalget av spørsmål er (selvsagt) at de ble stilt til begge gruppene. Videre er utvalget basert på tidligere analyser av årsaker til frafall (se kapittel 1.3 og kapittel 2.1) og på at det er en viss forskjellighet i svarfordelingen mellom de frafalte og de fullførte (se kapittel 9 og kapittel 10). Dette gjør at relativt få spørsmål inkluderes i modellen:

Startårsaker:

- Kombinasjonen av studiefag, pedagogikk og fagdidaktikk
- Min interesse for studiefagene
- Jeg ønsket å jobbe med ungdom
- Jeg ønsket ikke en typisk kontorjobb

²⁹ Dette fordi respondentene oppga i spørreskjemaet om de var aktive, frafalte eller fullførte.

Eget engasjement:

- Jeg møtte godt forberedt til undervisningen
- Jeg benyttet meg av de organiserte læringsaktivitetene som ble tilbudt
- Jeg var motivert for studieinnsats

Vi gjorde først en regresjon med de samme bakgrunnsdataene som i kapittel 8.3 og fikk omtrent de samme resultatene. Dette på tross av at vi utvidet med å ta med 2015-kullet, og at bare de som besvarte spørreundersøkelsene nå inngår. Imidlertid gikk enkelte sammenhenger fra å være så vidt signifikant til å bli ikke-signifikant, trolig pga. færre observasjoner. Bare karakterer fra videregående har nå signifikant sammenheng; det er fortsatt slik at jo høyere karakterer, jo mindre sannsynlighet for frafall når det gjelder fullføring.

Deretter gjorde vi en regresjonsanalyse på bakgrunnsvariablene og dataene fra spørreundersøkelsene. I tillegg inkluderte vi fagretning som bakgrunnsvariabel. Spørsmål fra spørreundersøkelsene er gjort dikotome: Andelen som oppga størst grad av enighet i påstandene (typisk «I stor grad» og «I svært stor grad»), er slått sammen og gitt verdien 1, mens de tre andre «enighetsgradene» er gitt verdien 0. Vi måler altså sannsynligheten for frafall blant de som er minst enige *i forhold til* de som er mest enige i de ulike påstandene.

Antall observasjoner er 632, noe som er lavere enn bruttopopulasjonen, primært pga. manglende informasjon i bakgrunnsvariablene. Under viser vi resultater av regresjonen.

Tabell 11-1: Logistisk regresjon av kjennetegn og svardata; frafalte og fullførte studenter.

	Oddsratio
<i>Fagretning</i> (ref: Realfag)	
Fremmedspråk	0,78
Historie/religion	0,81
Nordisk	0,51*
Realfag	Ref.
Samfunnsfag	0,96
<i>Kjønn</i> (mann = 1)	0,99
<i>Alder</i> ref: 1 (18-20)	
1 (18-20)	Ref.
2 (21-22)	0,71
3 (23-25)	1,58
4 (over 25)	Ingen
<i>NVB</i> (Karakterer fra VGO)	0,45**
<i>PRI</i> (Søknadsprioritet)	0,81
Kombinasjonen av studiefag, pedagogikk og fagdidaktikk	1,50*
Min interesse for studiefagene	0,55*
Jeg ønsket å jobbe med ungdom	0,44***
Jeg ønsket ikke en typisk kontorjobb	0,67*
Jeg var motivert for studieinnsats	0,53*
Jeg møtte godt forberedt til undervisningen	1,09
Jeg benyttet meg av de organiserte læringsaktivitetene som tilbys	0,55*

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Et bilde av alle resultatene fra regresjonen finnes i Vedlegg.

Kjønn og prioritet ved søkning (PRI) har ikke signifikant sammenheng med sannsynligheten for å frafalle. Det har heller ikke alder ved opptak. Merk at det er få personer i de to eldste gruppene, og pga. svært få personer i den eldste aldergruppen beregnes ikke verdier for den. Karakternivå fra videregående skole (NVB): Sannsynligheten for frafall er signifikant lavere jo høyere karakterene er.

Sannsynligheten for at studenter på nordisk frafaller er signifikant lavere enn for referanse kategorien realfag. For andre fagretninger er det ingen tilsvarende sammenheng.

I tillegg til disse bakgrunnsvariablene er institusjon og opptaksår med i regresjonen. Vi kontrollerer altså for disse to variablene, men viser ikke resultatene i tabellen. Når det gjelder institusjon, er det svært få personer i populasjonen for mange av institusjonene, noe som gjør at det vanskelig kan bli signifikante funn. Sannsynligheten for frafall er ikke signifikant annerledes for det ene opptaksåret sammenlignet med de andre.

Vi har inkludert fire startårsaker: «Kombinasjonen av studiefag, pedagogikk og fagdidaktikk», «Min interesse for studiefagene», «Jeg ønsket å jobbe med ungdom» og «Jeg ønsket ikke en typisk kontorjobb». Den første har en positiv sammenheng med frafall; sannsynligheten for frafall er større for respondentene som er mest enige i at kombinasjonen av fag var en viktig startårsak sammenlignet med de som er minst enige (sammenhengen er så vidt signifikant). For de tre andre er sammenhengen negativ; jo større betydning påstandene tillegges som startårsak av respondentene, jo lavere sannsynlighet er det for å frafalle.

Det er tre påstander om motivasjon/innsats: Sammenhengen mellom frafall og «Jeg benyttet meg av de organiserte læringsaktivitetene som ble tilbudt» og mellom frafall og «Jeg var motivert for studieinnsats» er negativ; jo mer de benytter seg av læringsaktivitetene og jo mer motivert de er for studieinnsats, jo mindre sannsynlighet er det for frafall. For «Jeg møtte godt forberedt til undervisningen» er det ingen sammenheng med sannsynligheten for frafall.

Vi prøvde også en del andre variabler fra spørreundersøkelsene i modellen.³⁰ De var ikke signifikante og påvirket heller ikke resultatene nevneverdig:

Disse funnene er i tråd med den deskriptive statistikken vist tidligere, selv om vi nå har kontrollert for mange bakgrunnsvariabler og (andre) svardata fra spørreundersøkelsene og på den måten isolert effektene av hver variabel. Forskjellene (og likhetene) i svarfordelingene mellom de frafalte og de fullførte studentene er altså fortsatt gyldige.

11.3 Regresjonsanalyse – frafalte og aktive studenter

Ovenfor analyserte vi de frafalte versus de fullførte studentene. Vi skal nå analysere de frafalte versus de aktive studentene.

³⁰ «Jeg ønsket å gå på en annen type utdanning, men kom ikke inn», «Jeg var usikker på mitt valg av type utdanning» og diverse andre spørsmål om startårsaker.

Vi har valgt å undersøke de aktive og de frafalte i hver sin regresjon. Dette fordi disse to gruppene svarer ganske ulikt på en del av påstandene, noe som til dels kan skyldes at de fullførte svarer i retrospekt og dermed kan ha en erindringsforskyvning og mulig idyllisering av egen innsats, motivasjon etc. For de aktive gjelder dette i langt mindre grad. De fleste av de fullførte gikk jo faktisk også på lektorutdanningen noen år før de fortsatt aktive studentene og har sånn sett høstet andre typer erfaringer etter som utdanningen har forandret seg over tid. Dessuten fikk de aktive, i større grad enn de fullførte, de samme spørsmålene som de frafalte.

De frafalte og de aktive ble altså stilt langt flere like spørsmål enn de fullførte, slik at vi kan inkludere flere spørsmål i regresjonen. Vi bruker nå informasjon fra opptakskullene 2015, 2016, 2017 og 2018.³¹ Vi bruker de samme bakgrunnsvariablene som i forrige delkapittel.³²

Som før er utvalget av spørsmål fra spørreundersøkelsene basert på tidligere analyser av frafall og på svarfordelingene. Spørsmålene kan grupperes i startårsaker, opplevelser i første studieår og eget engasjement:

- Hvor motivert var du for å fullføre lektorutdanningen da du begynte på studiet

Startårsaker:

- Kombinasjonen av studiefag, pedagogikk og fagdidaktikk
- Min interesse for studiefagene
- Jeg ønsket å jobbe med ungdom
Jeg ønsket ikke en typisk kontorjobb

Opplevelser i første studieår:

- Studiefagene var vanskelige, rent faglig
- Det faglige innholdet i studiefagene samsvarte godt med forventningene mine
- Jeg ble tidlig inkludert i et faglig fellesskap med andre lektorstudenter
Jeg ble tidlig inkludert i et sosialt fellesskap med andre lektorstudenter

Eget engasjement:

- Jeg var motivert for studieinnsats
- Jeg møtte godt forberedt til undervisningen
- Jeg benyttet meg av de organiserte læringsaktivitetene som ble tilbudt
- Jeg var fornøyd med mine eksamensresultater

Vi gjorde først en regresjon med bakgrunnsdataene. Antall observasjoner er 1325. Vi finner ingen sammenheng mellom frafall på den ene siden og kjønn, alder, karakternivå fra videregående skole eller prioritet ved søkning på den andre siden. Vi finner heller ingen

³¹ Vi har ekskludert opptakskullene 2013 og 2014. Dette fordi de få fra disse kullene som fortsatt var aktive på tidspunktet for undersøkelsen (januar 2021), har studert i henholdsvis 6,5 og 7,5 år og er dermed forsinkede og kan på mange måter skille seg fra «uforsinkede» aktive studenter. Vi har også ekskludert 2019-kullet fordi vi i liten grad kan vite om de aktive studentene blant disse vil frafalle senere. I kullene 2015–2018 vil det være svært få av de aktive studentene som senere frafaller, all den tid minst 80 prosent av frafallet skjer før 3. studieår og dermed før undersøkelsen ble besvart for disse kullene. Dette gjør at vi har to distinkte grupper: de frafalte og de (fortsatt) aktive.

³² Det mangler informasjon om bakgrunnsdata for en del respondenter, aktivt samtykke til kobling ble gitt av 71 prosent av de frafalte og 82 prosent av de aktive respondentene.

sammenheng mellom fagretning og frafall. Noen få institusjoner har en annen sannsynlighet for frafall enn referanseinstitusjonen UiO, men det er bare så vidt resultatene er signifikante. Sannsynligheten for frafall er signifikant lavere for opptakskullene 2016, 2017 og 2018 enn for opptakskullet 2015 (ikke vist i tabellen). Dette er som forventet, all den tid 2015-kullet har hatt mye lengre tid på seg til å frafalle enn de andre. Funnene er ganske like de for analysen av frafalte og *fullførte* studenter. Imidlertid gir ikke karakterer fra videregående noe utslag lenger. Det kan være flere forklaringer til dette. Én plausibel forklaring er at det blant de aktive skjuler seg flere som ikke kommer til å fullføre, slik at potensielle forskjeller mellom gruppene ikke fanges like godt opp som når vi analyserer de frafalte og de fullførte.

Deretter gjorde vi en regresjonsanalyse med både bakgrunnsvariablene og med dataene fra spørreundersøkelsene. Antall observasjoner synker da til 1083. Under viser vi resultatene.

Tabell 11-2: Logistisk regresjon av kjennetegn og svardata; frafalte og aktive studenter.

	Oddsratio
<i>Fagretning</i> (ref: Realfag)	
Fremmedspråk	0,71
Historie/religion	0,75*
Nordisk	0,50*
Realfag	Ref.
Samfunnsfag	0,94
<i>Kjønn</i> (mann = 1)	1,17
<i>Alder</i> ref: 1 (18-20)	
1 (18-20)	Ref.
2 (21-22)	0,93
3 (23-25)	0,55
4 (over 25)	3,61
<i>NVB</i> (Karakterer fra VGO)	1,32
<i>PRI</i> (Søknadsprioritet)	0,99
Hvor motivert var du for å fullføre lektorutdanningen da du begynte på studiet?	0,24***
Startårsaker:	
Kombinasjonen av studiefag, pedagogikk og fagdidaktikk	0,78*
Min interesse for studiefagene	0,53**
Jeg ønsket å jobbe med ungdom	0,54**
Jeg ønsket ikke en typisk kontorjobb	0,56**
Opplevelser i første studieår:	
Studiefagene var vanskelige, rent faglig	0,37***
Det faglige innholdet i studiefagene samsvarte godt med forventningene mine	0,60**
Jeg ble tidlig inkludert i et faglig fellesskap med andre lektorstudenter	1,08
Jeg ble tidlig inkludert i et sosialt fellesskap med andre lektorstudenter	0,63
Eget engasjement:	
Jeg var motivert for studieinnsats	4,18***
Jeg møtte godt forberedt til undervisningen	1,06
Jeg benyttet meg av de organiserte læringsaktivitetene som tilbys	2,00***
Jeg var fornøyd med mine eksamensresultater	0,20***

Et bilde av alle resultatene fra regresjonen finnes i Vedlegg.

Ingen av de personlige bakgrunnsdataene har en signifikant sammenheng med sannsynligheten for å frafalle, verken kjønn, alder, karakternivå fra videregående skole eller prioritet ved søkning. Sånn sett bringer data fra spørreundersøkelsene ikke noe nytt, men bekrefter det vi fant i regresjonen med bare bakgrunnsvariabler.

Sannsynligheten for at studenter på fagretningen nordisk frafaller er signifikant lavere enn for referansekategoriene realfag.

Motivasjonen for å fullføre lektorutdanningen på starttidspunktet har en negativ sammenheng med frafall, jo høyere motivasjon, jo mindre sannsynlighet for å frafalle. Dette er ikke overraskende, all den tid vi spør om hvor motiverte de var for å fullføre og man må kunne forvente at de mest motiverte i mindre grad faller fra. Det kan også være at frafalte i retrospekt «nedgraderer» sin motivasjon for å fullføre lektorutdanningen.

Vi har inkludert fire startårsaker: «Kombinasjonen av studiefag, pedagogikk og fagdidaktikk», «Min interesse for studiefagene», «Jeg ønsket å jobbe med ungdom» og «Jeg ønsket ikke en typisk kontorjobb». For de tre siste påstandene gjelder at sannsynligheten for frafall er lavere for de respondentene som tillegger påstandene mest betydning som startårsak, sammenlignet med de som tillegger påstandene minst betydning som startårsak. Påstanden om kombinasjonen av fag er ikke statistisk signifikant.

Vi har inkludert fire påstander om første studieår. For de to første, «Studiefagene var vanskelige, rent faglig» og «Det faglige innholdet i studiefagene samsvarte godt med forventningene mine», gjelder at sannsynligheten for frafall synker jo mer enige respondentene er i dem. Det var flere blant de aktive studentene som var enige i at studiefagene var vanskelige enn blant de frafalte, derfor er det rimelig at sannsynligheten for frafall synker jo mer enig man er i påstanden. For påstanden om samsvar med forventningene er det tilsvarende. Påstandene «Jeg ble tidlig inkludert i et faglig fellesskap med andre lektorstudenter» og «Jeg ble tidlig inkludert i et sosialt fellesskap med andre lektorstudenter» har ingen signifikant sammenheng med frafall.

Det er fire påstander om eget engasjement. Kanskje noe overraskende er sammenhengen mellom frafall og «Jeg var motivert for studieinnsats» positiv; de mest motiverte studentene har større sannsynlighet for å frafalle enn de minst motiverte. Dette kan ha en sammenheng med at mange av de som slutter på lektorutdanningen, er faglig sterke, motiverte og går videre til andre utdanninger. Det kan også skyldes at de frafalte i retrospekt «idylliserer» egen motivasjon. (Påstanden om motivasjonen for å fullføre lektorutdanningen er jo negativt forbundet med frafall, kanskje fordi den handler spesifikt om lektorutdanningen, mens i motsetningen til den mer generell om studieinnsats). Økt grad av enighet i «Jeg benyttet meg av de organiserte læringsaktivitetene som ble tilbudt» henger også sammen med større sannsynlighet for å frafalle. For «Jeg møtte godt forberedt til undervisningen» er det ingen sammenheng med sannsynligheten for frafall. For påstanden «Jeg var fornøyd med mine eksamensresultater» gjelder at de mest fornøyde studentene er mindre tilbøyelige til å frafalle enn de mindre fornøyde.

Vi gjorde også regresjoner med de to påstandene om usikkerhet av valg av type utdanning, flere påstander om startårsaker og om første studieår, uten at dette påvirket resultatene nevneverdig.

Funnene er i stor grad i tråd med den deskriptive statistikken vist i kapittel 9, selv etter at vi har kontrollert for mange bakgrunnsvariabler og svardata fra spørreundersøkelsene, og på den måten isolert for effektene av hver variabel. Forskjellene mellom de frafalte og de aktive studentene som ble vist i disse svarfordelingene er altså fortsatt gyldige.

11.4 Årsaker til frafall, oppsummert

De mest betydningsfulle selvrapporterte sluttårsakene kan plasseres i kategoriene miljø/tilhørighet, organisering og faglig sammenheng/integrasjon, samt at man foretrakk en annen utdanning og/eller fant ut underveis at man ikke ville bli lærer. Forhold både utenfor og ved utdanningen har altså stor betydning som sluttårsak.

Bakgrunnsvariablene gir ingen signifikante og/eller entydige sammenhenger med sannsynligheten for frafall. Det gjelder verken kjønn, alder, karakterer fra videregående eller prioritet ved søkning. Sammenhengene vi ser i den deskriptive statistikken forsvinner når vi trekker inn påstander som måler studentenes motivasjon, opplevelser på studiet etc.

Regresjonsanalysene baserer seg på andre tema og påstander (spørsmål) enn de selvrapporterte sluttårsakene og kan derfor ikke gi de samme resultatene; de fyller heller ut informasjonen fra de selvrapporterte årsakene. Funnene derfra:

- Regresjon av frafalte og fullførte: Sannsynligheten for frafall er (så vidt signifikant) lavere jo høyere karakterer man har fra videregående, og dette gjelder uavhengig av de andre variablene vi har kontrollert for.
- Regresjon av frafalte og aktive: Sannsynligheten for frafall påvirkes ikke av bakgrunnsvariabler som f.eks. kjønn, alder og karakterer fra videregående skole.
- De som var mest motiverte for å fullføre ved oppstart har lavere sannsynlighet for å frafalle.
- Startårsaker: Lav faglig interesse og lav interesse for yrket («ungdom» og «ikke kontor») øker sannsynligheten for frafall. Sannsynligheten for frafall er altså lavere for de som tiller interessen for studiefagene, det å jobbe med ungdom og det å ikke ha en kontorjobb stor betydning for å starte på lektorutdanningen. Dette gjelder både regresjonen med de fullførte, og regresjonen med de aktive.
- Første studieår: Oppfatning av at studiefagene var (i stor grad) vanskelige reduserer sannsynligheten for frafall. Det er altså slik at de som synes studiefagene er vanskelige frafaller i mindre grad enn andre. Oppfatning av at det faglige innholdet i studiefagene (i stor grad) samsvarer godt med forventningene reduserer sannsynligheten for frafall. Dette gjelder regresjonen med de aktive, de fullførte ble ikke spurt om dette.
- Når det gjelder motivasjon for studieinnsats, har vi sprikende resultater. Når vi analyserer de frafalte versus de som har fullført utdanningen, finner vi at jo mindre motiverte for studieinnsats respondentene oppga å ha vært, jo mer sannsynlig er det at de har frafalt. Når vi analyserer de frafalte versus de aktive studentene, finner vi at jo mer motiverte for studieinnsats respondentene oppga å ha vært/være, jo mer sannsynlig er det at de har frafalt. Samme resultater er det for i

hvor stor grad de benyttet seg av organiserte læringsaktiviteter. De avvikende funnene i de to regresjonsanalysene er påfallende. Forklaringen kan ligge i at siden de aktive studentene er «midt i studiene» når de svarer på spørreundersøkelsen, kan de ha et mer riktig og realistisk syn på egen motivasjon og innsats enn de to andre gruppene, som ser dette i et «idylliserende» retrospekt. Det samme gjelder for spørsmålet om å benytte seg av de organiserte læringsaktivitetene. En annen forklaring kan være at en del av de aktive studentene er forsinkede, og noen av dem kan være mindre motiverte for studieinnsats enn de som har fullført, iallfall enn det de fullførte husker om sin egen motivasjon. Svarfordelingene viser også at det er lavere andeler blant de aktive, enn de to andre gruppene, som i stor og svært stor grad er enige i de to påstandene. I tillegg er det slik at de fullførte faktisk gikk på lektorutdanningen noen år før de fortsatt aktive studentene, og har sånn sett høstet andre typer erfaringer, etter som utdanningen har forandret seg over tid.

- Og til slutt; jo mindre fornøyde respondentene er med egne eksamensresultater, jo mer tilbøyelige er de til å frafalle.

11.5 Samsvar med tidligere undersøkelser?

Når det gjelder de *selvrapporterte årsakene*, ligner funnene fra NTNUs frafallsundersøkelse (Slettebak og Theisen 2016) i stor grad på funnene våre. De to desidert viktigste årsakene hos NTNU var «Jeg mistet interessen for studiet» og «Jeg kom inn på et studieprogram jeg var mer interessert i». De to viktigste årsakene i undersøkelsen vår var «Jeg foretrakk en annen utdanning» og «Jeg mistet motivasjon/interessen for studiet». I undersøkelsen vår var også «Jeg fant ut underveis at jeg ikke ville bli lærer» en viktig sluttårsak for mange. I NTNUs undersøkelse ble en lignende påstand stilt separat (utenfor spørsmålsbatteriet med de andre sluttårsakene): «Jeg sluttet på studieprogrammet fordi jeg fant ut at jeg ikke ønsket å bli lærer». I begge undersøkelsene fremkommer dette som en viktig årsak for mange. Alle disse påstandene var relativt likt formulert i begge undersøkelsene og peker på forhold utenfor utdanningen.

I undersøkelsen vår var også årsakene «Organiseringen av praksis var for dårlig», «Jeg følte svak tilhørighet til lektorutdanningen» og «Den praktiske organiseringen av studiet var for dårlig» betydningsfulle sluttårsaker for mange. Disse dreier seg om forhold innenfor lektorutdanningen. Lignende påstander var ikke inkludert i NTNUs undersøkelse.

Verdt å nevne er at UiB (Mjåland 2011) fant at ulike sider ved organiseringen av lektorstudiet var viktige årsaker, noe som samsvarer godt med funnene våre. I tillegg fant UiB at oppfølging og veiledning har betydning, og at personlige forhold (motivasjon, jobbtilbud, flytting osv.) var viktige, noe som også samsvarer med funnene våre.

Når det gjelder registerdata, fant vi, da vi så på frafalte versus fullførte studenter (kapittel 8), at menn er mer tilbøyelig til å frafalle enn kvinner, at de over 25 er det, at de med lave karakter fra videregående er det og at de som ikke har lektorutdanningen somførstevalg er det. Men da vi gjorde samme analyse på frafalte versus aktive studenter, forsvant disse sammenhengene. Mye av dette stemmer med de første funnene gjort på NTNU av Slettebak og Theisen (2016). De fant først at flere bakgrunnsvariabler har statistisk signifikant sammenheng med frafall. Da de introduserte data fra spørreundersøkelsen,

opplevde de at tidligere påviste sammenhenger forsvant. Et unntak er at de (fortsett) har en sammenheng mellom frafall og prioritet ved søkning i deres data.

12 Institusjonenes tiltak mot frafall

Vi har utarbeidet en oversikt over tiltak institusjonene har iverksatt for å redusere frafall og/eller forsinkelser. Denne er uttømmendebasert på informasjon i institusjonenes selvevalueringer og på svar på konkrete forespørsler fra NOKUT vinteren 2022. I noen tilfeller har vi supplert med informasjon fra intervjuene som ble gjennomført på institusjonsbesøk høsten 2021. Oversikten er ikke fullstendig, det er sannsynlig at det er gjort flere tiltak på enkelte institusjoner, men gir samtidig en god oversikt over de vanligste tiltakene.

Informasjonen gir ikke grunnlag for å si noe om effekten av tiltakene. Effektene er i liten grad, og bare hos noen institusjoner, omtalt. Dette er naturlig, da effekter av ulike tiltak er vanskelig å måle. Én av årsakene er tidshorizonten; nylig igangsatte tiltak kan ofte ikke vurderes før det har gått noen år.

Da institusjonene skulle skrive selvevalueringer, ble de ikke konkret bedt om å omtale frafall, forsinkelse eller fullføring. Imidlertid var dette nevnt i forbindelse med spørsmålet «Hvordan opplever dere at rammeplanen og retningslinjene påvirker rekruttering, innpassing, forsinkelser, omvalg, frafall og fullføring i deres lektorutdanning?». Alle institusjonene har viet plass til dette og beskriver kort både utfordringer og tiltak i forbindelse med frafall og/eller forsinkelse.

Flere institusjoner beskriver tiltak som kan medføre mindre frafall og forsinkelser, uten at dette motivet er eksplisitt nevnt. Det gjelder for eksempel tiltak for å skape tilhørighet til lektorprogrammet og lektorprofesjonen, mentorordninger og sosiale tiltak.

Samlet sett er institusjonene omtrent like opptatte av frafall som av forsinkelser, som til dels kan ha samme bakgrunn og til dels avhjelpest av samme løsninger (tiltak).

Mange beskriver allerede igangsatte tiltak, andre også planer om konkrete tiltak.

Man setter gjerne i gang tiltak basert på *utfordringer*, og flere institusjoner har beskrevet hvilke utfordringer som har motivert tiltakene. Frafall og forsinkelse nevnes ofte som utfordringene. De hyppigst nevnte konkrete utfordringene er:

- Tilhørighet og identitet til lektorutdanningene og/eller lektoryrket
- Praksissjokk
- Arbeidspress i enkelte deler av studiet
- Gjennomføring av masteroppgaven

Mesteparten av frafallet skjer i og rett etter 1. studieår, og de fleste institusjonene beskriver at det er utfordringer rundt og tiltak for tilhørighet og identitet i starten av studiet. Og en del av tiltakene som skal styrke tilhørighet og identitet vil trolig også kunne ha effekt på frafallet.

Det mest omtalte *tiltaket* er ulike mentorordninger, åtte av de elleve institusjonene nevner ulike mentortiltak. Mange nevner også arrangementer (seminarer, samlinger etc.) for

studentene, som både kan være faglige og faglig-sosiale. Eksempler på tiltak for 1.-årsstudenter som skal bøte på frafall og forsinkelser:

- Fadderuker/faddergrupper
- Ulike møter, profesjonsfaglige samlinger og praksis i hvert semester tidlig i studiet
- Samtaler med førsteårsstudentene (noen institusjoner kontakter alle, andre institusjoner et utvalg basert på (svak) progresjon)
- Faglig-sosialt nettverk der nye studenter møter erfarne faglærere og medstudenter
- Praksis tidlig i første semester, oppfølging i praksis
- Mentorordning, sosialt og/eller profesjonsrettet

Mange av mentorordningene er spesielt rettet mot første studieår, mens andre mentorordninger er rettet mot hele studieløpet. Noen bruker (mer) erfarne studenter som mentorer, mens andre bruker faglig ansatte. Under viser vi to eksempler.

Ola-prosjektet på USN

OLA (onboarding learning assistance) skal hjelpe førsteårsstudenter til å lykkes med krevende fag. OLA-grupper er profesjonelle kollokviegrupper hvor studentene jobber faglig med støtte fra en erfaren læringsfasilitator. OLA er kommet til gjennom samskaping med studenter, basert på studenters behov og utfordringer. Læringsfasilitatorene er studenter. OLA jobber både studieteknisk og faglig og gjelder for hele USN, ikke utelukkende lektor. For lektorutdanningen legges det vekt på at prosjektet skal bidra til bedre sammenheng mellom disiplin-fag, profesjonsfag og praksis, og fasilitatorene jobber på tvers av emnene under veiledning av faglærere.

Profesjonsmentorordningen på UiT

Ordningsen har vært pilotert som en frivillig ordning i semester 2, 3 og 4. Denne mentorordningen har til hensikt å bidra til kontinuitet i studentenes profesjonsutvikling og kontakt med skolesektoren. Hovedmål: øke studentenes motivasjon, læringsutbytte og opplevelse av relevans. Andre mål: bidra til samhold og trivsel i studiet, økt samhandling mellom lektorutdanninga og praksisskolene og å redusere frafall. Ordningen vil på sikt bli en obligatorisk del av praksisopplæringen. I tillegg har UiT studentmentorordningen, som er et tilbud for førsteårsstudenter for å jobbe frem gode studiemiljø. Alle lektorstudentene er inkludert i ordningen.

Noen institusjoner beskriver også utfordringer i femte semester, altså i 3. studieår. Det dreier seg trolig mer om forsinkelser enn frafall, all den tid mesteparten av frafallet skjer før 3. studieår. Utfordringer her dreier seg om levering av bacheloroppgave og gjennomføring av praksis i et spesielt travelt semester. Eksempler på tiltak:

- Flytte en praksisuke fra femte semester til tredje semester
- Mer fleksibel undervisning for å hindre kollisjoner

Noen institusjoner beskriver utfordringer knyttet til 5. studieår omkring levering av masteroppgave. Eksempler på tiltak:

- Skriveseminarer, gruppeveiledning og «kullansvarlig» for 5.-årsstudentene
- Ringrunde til 5.-årsstudentene med tanke på å hindre frafall

Under viser vi to eksempler.

Kullansvarlige på UiO

UiO har en pågående pilotering av en ordning med kullansvarlig i de enkelte fagdidaktiske masterspesialiseringene (8. til 10. semester). Én faglærer fra det aktuelle fagdidaktiske faget får et spesielt ansvar for å følge opp det nye kullet masterstudenter fra de begynner til de leverer masteroppgaven. Vedkommende skal være studentenes primære kontaktperson i faglige spørsmål, arrangere informasjonsmøter og seminar om masteroppgaveprosjekt og koordinere fordelingen av veiledere og sensorer. Målet er gi studentene et tydeligere faglig kontaktpunkt og skape bedre sammenheng i masterspesialiseringen.

Gruppeveiledning på MF

MF har gruppeveiledning der studentene blir delt inn i grupper på 4–7 studenter og møtes jevnlig gjennom året de skriver oppgaven sin. Gruppene er delt inn etter tematikk, og alle har en individuell veileder som også er den som leder gruppeveiledningen. Alle får både individuell veiledning på tekst og gruppeveiledning der de bidrar inn med tilbakemelding på andres tekster.

Atter andre omtaler tiltak som ikke er rettet mot spesifikke «klassetrinn», men kan gjelde alle. Det er blant annet:

- Justere eller tilby egne studiefag, slik at de er bedre tilpasset lektorstudentene
- Egne lokaler til lektorstudentene
- Oppfølging i og like etter praksis
- (Støtte til) studentforeninger, sosiale tiltak som pubkvelder

Under viser vi tre eksempler.

Tilpasning av studiefag på UiA

På UiA har flere fag justert emneporteføljen sin for å tilby lektorstudentene emner som i større grad er didaktisk innrettet og/eller har sterkere relevans for profesjonsutøvelsen. Dette gjelder fag som matematikk, engelsk og samfunnsfag. Dessuten har flere fagmiljø lagt opp til egne metodekurs for lektorstudenter.

Egne lokaler på UiB

På UiB er det nå egne rom for lektorstudenter på HF og MN, som vurderes som positivt av studentene og fremmer programtilhørighet, mens SV-fakultetet arbeider med å få til dette. I tillegg skal Fagutvalet for lektorutdanning få egne kontorer på lektorsenteret, som er plassert sentralt ved UiB.

Oppfølging i praksis på MF

På MF tilstrebes en tett oppfølging i alle praksisperioder. Foreleser i det aktuelle faget/fagene besøker studentene i praksis, observerer undervisning og deltar i en samtale om planlegging, gjennomføring og etterarbeid.

Det er lite informasjon i datagrunnlaget vårt om vurderinger rundt forhold som at et visst frafall kanskje både er naturlig og ønskelig. En av institusjonene (NMBU) skriver at de tenker på frafall på to måter: A) det uproblematisk frafallet – studenter som opplever at læreryrket ikke er noe for dem. Dette skjer gjerne i første studieår. B) det problematiske frafallet – studenter som bytter til andre studieprogram fordi lektorprogrammet blir usynlig – de utvikler ikke en tilhørighet til programmet og heller ikke identitet som lektorer. Dette er gjerne et frafall som skjer i 2. og 3. studieår. En annen (USN) nevner at «... studenter slutter av ulike årsaker, og noen ganger kan det være den beste løsningen for den enkelte. Og av og til må studenter veiledes ut av lektorløpet ...».

Denne måten å tenke på, eller lignende vurderinger rundt frafall, gjøres trolig på mange andre institusjoner også, og manglende identitet tidlig i studiet nevnes av flere, samtidig som vi vet at overgangen til disiplinstudier er ganske stor.

13 Oppsummering

Lektorutdanningene har ganske god søkning. Det er mange kvalifiserte søkere til lektorutdanningen, men ikke fullt så mange kvalifiserte søkere med lektorutdanningen som *førsteprioritet*. Både søkning og opptak har økt betraktelig siden 2003, men det har vært en liten nedgang de siste par årene. Både antall søkere og andel av de som tilbys studieplass som møter til studiestart, har sunket over tid, og det er en del piler som peker nedover med tanke på rekrutteringen. Studentene som tas opp, har et forholdsvis høyt karakternivå fra videregående opplæring.

Lektorutdanningen har hatt et relativt høyt frafall, men frafallstallene er nedadgående, spesielt de siste årene. Den store majoriteten av alle som slutter, slutter tidlig i studieløpet, før 3. studieår. Også dette tidlige frafallet har en klart nedadgående trend, noe som kan medføre enda lavere frafallstall i årene som kommer.

De aller fleste som slutter på lektorutdanning, fortsetter i høyere utdanning, og de fleste av disse starter på en disiplinlig utdanning. Svært få opplevde det å slutte som negativt.

Ulike forhold knyttet til egen motivasjon, lektorutdanningen og lektoryrket trekkes frem som sluttårsaker blant de som sluttet. De mest vanlige konkrete årsakene er «Jeg foretrakk en annen utdanning» og «Jeg mistet motivasjonen/interessen for studiet». Begge kan sies å handle om forhold både utenfor og ved utdanningen. Deretter følger to om forhold ved utdanningen: «Den praktiske organiseringen av studiet var for dårlig» og «Jeg følte svak tilhørighet til lektorutdanningen», og en om fremtidig yrke; «Jeg fant ut underveis at jeg ikke ville bli lærer». Svært få tillia «Studiefagene var vanskelige» stor betydning.

Det er mer vanlig blant menn å slutte enn blant kvinner, og jo dårligere karakter man har fra videregående opplæring, jo mer sannsynlig er frafall. Det er imidlertid andre faktorer som er viktigere for å forklare frafall enn egenskaper som kjønn og karakternivå.

Når vi analyserer ulikheter i svar på samme spørsmål i de tre spørreundersøkelsene, får vi ytterligere informasjon som kan forklare frafall. De som slutter, synes i mindre grad – enn de som ikke slutter – at studiefagene var vanskelige, rent faglig. For mange av de frafalte var det neppe negative opplevelser med studiefagene som gjorde at de sluttet, kanskje snarere tvert om, all den tid vi vet at mange går over til disiplinstudier. Blant de som slutter, er det stor variasjon i både motivasjon og opplevelser underveis i utdanningen. Mange av dem er faglig sterke. Videre har de frafalte god studieinnsats, men er samtidig mindre fornøyde med eksamensresultatene sine enn de som fortsatte på lektorutdanningen.

Frafall kan også forklares av enkelte startårsaker: Blant de som oppgir «Min interesse for studiefagene», «Jeg ønsket å jobbe med ungdom» og «Jeg ønsket ikke en typisk kontorjobb» stor betydning som startårsak, er sannsynligheten for frafall lavere.

Universitetene og høyskolene har mange tiltak mot frafall, spesielt i første studieår. De beskriver også utfordringer rundt og tiltak for tilhørighet og identitet i starten av studiet, som også kan ha effekt på frafallet. Det mest omtalte tiltaket er ulike mentorordninger. Mange nevner også arrangementer (seminarer, samlinger etc.) for studentene, som både kan være faglige og faglig-sosiale. Det virker som om institusjonene har gjort mange grep de siste årene som faktisk har redusert frafallet, og at dette arbeidet fortsatt pågår.

Vedlegg

Alle de 22 påstandene om å slutte på lektorutdanningen. Undersøkelse blant frafalte studenter. Prosent som svarte «Stor betydning» og «Svært stor betydning».



Logistisk regresjon av kjennetegn og svardata, frafalte og fullførte studenter.

Logistic regression		Number of obs	=	632		
Log likelihood = -348.87573		LR chi2 (29)	=	110.00		
		Prob > chi2	=	0.0000		
		Pseudo R2	=	0.1362		
STATUS_REG	Odds Ratio	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
KVINNE	.9983694	.2059605	-0.01	0.994	.6663325	1.495862
Alderopp_int						
1	1 (base)					
2	.7130284	.1423714	-1.69	0.090	.48211	1.054551
3	1.580296	.8508746	0.85	0.395	.5500827	4.539925
4	1 (empty)					
NVB	.4454574	.1059245	-3.40	0.001	.279512	.709924
PRI	.8122258	.2061149	-0.82	0.412	.4939366	1.335618
Fagretning						
Diverse	6.838917	5.147191	2.55	0.011	1.564391	29.89712
Fremmedspråk	.7751828	.2252789	-0.88	0.381	.4385641	1.370172
Historie/religion	.8114314	.3681382	-0.46	0.645	.3334804	1.974392
Nordisk	.51265	.1562433	-2.19	0.028	.282095	.9316366
Realfag	1 (base)					
Samfunnsfag	.96075	.2963844	-0.13	0.897	.5248327	1.758733
viktig_kombo_dik	1.497546	.306688	1.97	0.049	1.002443	2.23718
viktig_fagint_dik	.5468925	.1387974	-2.38	0.017	.3325624	.8993544
stemmer_ungdom_dik	.4413391	.0903418	-4.00	0.000	.2954827	.6591932
stemmer_kontor_dik	.6746126	.132929	-2.00	0.046	.4584896	.9926116
godt_forberedt_dik	1.086823	.2434044	0.37	0.710	.7006867	1.685751
benytter_tilbys_dik	.5484635	.1149594	-2.87	0.004	.3636919	.8271071
motivert_studieinnsats_dik	.5285882	.1266541	-2.66	0.008	.3304931	.8454199
Institusjon						
Høgskolen i Innlandet	.9711234	.71136	-0.04	0.968	.231078	4.081222
MF vitenskapelig høyskole	.1620043	.1379264	-2.14	0.033	.0305376	.8594452
NMBU	.9402938	.6315925	-0.09	0.927	.2520659	3.507625
NTNU	.8647872	.2306695	-0.54	0.586	.5127002	1.458663
Nord universitet	.3273347	.2392264	-1.53	0.126	.0781461	1.371124
UiT Norges arktiske universitet	.751991	.3242924	-0.66	0.509	.3229507	1.751012
Universitetet i Agder	.5809218	.3223628	-0.98	0.328	.1957818	1.723705
Universitetet i Bergen	1.071464	.3433964	0.22	0.829	.571707	2.008082
Universitetet i Oslo	1 (base)					
Universitetet i Stavanger	.8606051	.4251322	-0.30	0.761	.3268263	2.266161
Universitetet i Sørøst-Norge	.1300414	.1501641	-1.77	0.077	.0135258	1.250256
ARSTALL_START						
2013	1 (base)					
2014	.7081215	.1683625	-1.45	0.147	.4443515	1.128467
2015	1.162853	.2660345	0.66	0.510	.7426586	1.820793
_cons	254.9574	290.0118	4.87	0.000	27.4305	2369.745

Logistisk regresjon av kjennetegn og svardata; frafalte og aktive studenter.

Logistic regression		Number of obs	=	1,083		
		LR chi2 (37)	=	378.02		
		Prob > chi2	=	0.0000		
		Pseudo R2	=	0.3191		
Log likelihood = -403.25312						
STATUS_REG	Odds Ratio	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
KVINNE	1.171094	.2428453	0.76	0.446	.779976	1.758337
Alderopp_int						
1	1 (base)					
2	.9333656	.1824594	-0.35	0.724	.6362888	1.369144
3	.5515406	.3610988	-0.91	0.363	.1528579	1.990064
4	3.614655	4.49661	1.03	0.302	.3156291	41.39584
NVB	1.320181	.2989579	1.23	0.220	.8469874	2.057737
PRI	.9907848	.2410287	-0.04	0.970	.6150453	1.596069
Fagretning						
Diverse	5.309797	2.453793	3.61	0.000	2.146426	13.1353
Fremmedspråk	.7071351	.2144393	-1.14	0.253	.3902788	1.281238
Historie/religion	.7533259	.2739799	-0.78	0.436	.3693229	1.536596
Nordisk	.4973143	.160659	-2.16	0.031	.2640265	.9367298
Realfag	1 (base)					
Samfunnsfag	.9410602	.3001203	-0.19	0.849	.5036798	1.758249
motivert_da_dik						
	.2377127	.0624912	-5.47	0.000	.1419986	.3979428
viktig_kombo_dik	.7778446	.1480496	-1.32	0.187	.5356499	1.129548
viktig_fagint_dik	.5251931	.1220169	-2.77	0.006	.3330899	.8280883
stemmer_ungdom_dik	.5418996	.1064783	-3.12	0.002	.3686935	.796475
stemmer_kontor_dik	.5576576	.1060176	-3.07	0.002	.3841879	.8094528
fsem_studiefag_vansk_dik	.3705525	.0828073	-4.44	0.000	.2391288	.574206
fsem_studiefag_innhold_dik	.5960977	.116793	-2.64	0.008	.4060151	.8751707
fsem_fagfell_lektorstud_dik	1.081588	.2669583	0.32	0.751	.6667574	1.754511
fsem_sosfell_lektorstud_dik	.6264755	.1540694	-1.90	0.057	.3868724	1.014473
motivert_studieinnsats_dik	4.187102	.9464643	6.34	0.000	2.688472	6.52111
godt_forberedt_dik	1.0551	.2135333	0.27	0.791	.7096193	1.568778
benytter_tilbys_dik	2.001785	.3989485	3.48	0.000	1.354491	2.958413
fornoyd_eksamensres_dik	.2004959	.042371	-7.60	0.000	.1325013	.3033827
Institusjon						
Høgskolen i Innlandet	1.938326	1.202904	1.07	0.286	.574355	6.54144
MF vitenskapelig høyskole	1.019356	.7434452	0.03	0.979	.2440733	4.257271
NMBU	1.033016	.6990878	0.05	0.962	.2741962	3.891821
NTNU	1.377914	.381428	1.16	0.247	.8009333	2.370543
Nord universitet	.1459822	.1254813	-2.24	0.025	.0270792	.7869794
UiT Norges arktiske universitet	1.759549	.6328354	1.57	0.116	.8694811	3.560759
Universitetet i Agder	.9342898	.4446646	-0.14	0.886	.3675885	2.374659
Universitetet i Bergen	1.730408	.5360039	1.77	0.077	.9429395	3.175507
Universitetet i Oslo	1 (base)					
Universitetet i Stavanger	1.871088	.7524757	1.56	0.119	.8506982	4.115409
Universitetet i Sørøst-Norge	.1728587	.2150735	-1.41	0.158	.0150874	1.980475
ARSTALL_START						
2015	1 (base)					
2016	.1594179	.0488655	-5.99	0.000	.0874225	.2907042
2017	.1237422	.0368132	-7.02	0.000	.0690695	.2216916
2018	.0875487	.0270198	-7.89	0.000	.047813	.160307
_cons	9.333441	10.44953	2.00	0.046	1.04005	83.7586

Referanseliste

Aurlien, Ida, Bjørnsrud, Kari Myren, Haugom, Erik og Thrane, Christer (2019): «Betydningen av målbevissthet og sosial tilhørighet for frafall i høyere utdanning». Uniped 42(2).

<https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1893-8981-2019-02-02>

Bruinsma, M., & Jansen, E. P. (2010): "Is the Motivation to Become a Teacher Related to Pre-Service Teachers Intentions to Remain in the Profession?" European Journal of Teacher Education, 33, 185–200.

Fauskanger, Janne og Hanssen, Brit (2011): «Frafall og omvalg i lærerutdanningen – hva kan vi gjøre noe med og hva må vi leve med?» Uniped 34(2): side 55–66.

https://www.idunn.no/uniped/2011/02/frafall_og_omvalg_i_laererutdanningen_hva_kan_vi_gjoere_noe

Hatlevik, Ida Katrine Riksaasen og Lejonberg, Eli (2019): «Mentoroppfølging i lektorutdanningen: Hvordan oppfølging ved en mentor kan bidra til en god studiestart for lektorstudenter». Acta Didactica Norge 13(1): Art. 2.

<https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/5485>

Hovdhaugen, Elisabeth (2019): «Årsaker til frafall i høyere utdanning: En forskningsoppsummering av studier basert på norske data». Arbeidsnotat 3. NIFU.

<https://www.nifu.no/publications/1691035/>

Løhre, Audhild, Moen, Elin, Etnan, Randi, Andersen, Marit og Uthus, Marit (2016): «Verdier, engasjement og tilhørighet som drivkrefter i lærerstudenters yrkesvalg og utvikling av læreridentitet». Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk. Vol 2, (2016).

Mjåland, K. (2011): «Frafall ved den integrerte lektor- og adjunktutdanningen ved UiB». Uni Rokkansenteret, Stein Rokkan senter for flerfaglige samfunnsstudier. Notat 3-2011

<https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearch-xmlui/handle/1956/5787>

Nedregård, Oda & Bente Abrahamsen (2018): «Frafall fra profesjonsutdanningene ved OsloMet». OsloMet rapport 2018, nr. 8. Oslo: OsloMet

<https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/121>

NOKUT (2019): «Høyt opptaksnivå, lav fullføring». NOKUT analyserapport 18-2019.

https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/bakken_bore_boilard_fetscher_hamberg_sinderud_hoyt-opptaksniva-lav-fullforing_18-2019.pdf

Slettebak, Marie Hole og Theisen, Ole Magnus (2016): «Frafall fra NTNUs lektorprogram».

<https://o365addins.it.ntnu.no/RadUtvalg/Widget/DownloadWidgetDataFile?url=/sites/meeting-ful/Delte%20dokumenter/12/Rapport%20om%20frafall%20i%20lektorprogrammene.pdf&filename=Rapport%20om%20frafall%20i%20lektorprogrammene.pdf>

Watt, Helen M G, Richardson, Paul W., Klusmann, Uta og Kunter, Mareike (2012):

“Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale”. Teaching and Teacher Education 28 (2012) 791–805.



DRAMMENSVEIEN 288 | POSTBOKS 578,1327 LYSAKER | T: 21 02 18 00 | [NOKUT.NO](https://www.nokut.no)